

工业和信息产业科技与教育专著出版资金资助出版

# 现代大学理念视野中的 中国高等教育

姜国钧 著

電子工業出版社·

Publishing House of Electronics Industry

北京·BEIJING

## 内 容 简 介

本书精选 20 篇外国高等教育名著,精选其中论述大学理念的精彩片断,对照现代大学理念,探讨中国古代大学理念现代化的困境与进路,阐述近代以来西方大学理念对中国高等教育的影响,观察和分析当今中国高等教育存在的问题,提出了解决问题的对策和具体措施。

本书为研究大学理念的学者提供了较为完整的资料,为大学教师和大學生以及关心大学教育的社会各界人士提供了一个关于大学理念的精粹读本。

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究。

### 图书在版编目(CIP)数据

现代大学理念视野中的中国高等教育 / 姜国钧著. — 北京: 电子工业出版社, 2017.3

ISBN 978-7-121-29270-5

I. ①现… II. ①姜… III. ①高等教育—研究—中国 IV. ①G649.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 150567 号

策划编辑: 王晓庆

责任编辑: 郝黎明

印 刷:

装 订:

出版发行: 电子工业出版社

北京市海淀区万寿路 173 信箱 邮编: 100036

开 本: 720×1000 1/16 印张: 13.75 字数: 396 千字

版 次: 2017 年 3 月第 1 版

印 次: 2017 年 3 月第 1 次印刷

定 价: 59.00 元

凡所购买电子工业出版社图书有缺损问题, 请向购买书店调换。若书店售缺, 请与本社发行部联系, 联系及邮购电话: (010) 88254888, 88258888。

质量投诉请发邮件至 [zlts@phei.com.cn](mailto:zlts@phei.com.cn), 盗版侵权举报请发邮件至 [dbqq@phei.com.cn](mailto:dbqq@phei.com.cn)。

本书咨询联系方式: (010) 88254113, [wangxq@phei.com.cn](mailto:wangxq@phei.com.cn)。

## 导 言

这是一本论文集，收集的是刊发在《大学教育科学》2009 年第 5 期～2012 年第 6 期“名著镜诠”专栏上的 20 篇文章。

写这组文章纯粹是出于偶然。在海南大学工作的朋友要出一本集刊，约我写稿。写了两篇后不见出集刊的消息，就拿给《大学教育科学》的朋友看，朋友当即表示要给我开辟一个专栏，发一组借镜外国高等教育理念观察中国高等教育历史和现实的文章。发第一篇的时候加了一个编者按。编者按是这样写的：

浮华时代需要读经典和名著，因为经典和名著厚重。变革时代也需要读经典和名著，因为经典和名著中包含了人类前行中的历史智慧。本刊有意推出专栏，刊发诠释外国高等教育名著的文章。专栏名为“名著镜诠”，有两个意思。一是借助他国的高等教育名著镜照中国高等教育中存在的问题。人总是通过认识他人来认识自己的，国家也一样。二是通过诠释名著中的经典论述，获得解决当今中国高等教育问题的智慧。因此，名著摘抄的部分并不追求全面性，而是讲究适切性。采用两栏排版，左边是摘录的名著，右边是诠释的文字，两边的小节一一对应；就像一个人，对着镜子在观察自己，在思考问题。

“夫以铜为镜，可以正衣冠；以古为镜，可以知兴替；以人为镜，可以明得失。”这是古人的智慧。借镜他国思想家的理念，是以人为镜。“以人为镜，可以知得失”，但以思想家的理念为镜，看到的更多的是失，而得到的却很少，因为理念是理想的、完美的，现实与理念之间总是有距离的。以铜为镜，看到自己外表的瑕疵，往往带来悲观的负面情绪，因为除非整容，否则人无法改变自己的外表。以理念为镜则不同，即使看到的更多的是失，也不会聚集悲观主义的负能量，因为现实是可以改变的。以理念为镜能激发起我们对理想的追求，我们的未来因此而更加美好。

最初的两篇是诠释《大学的理想》和《高等教育哲学》的。外国高等教育名著首选当然是纽曼的《大学的理想》<sup>①</sup>，这不仅因为它是西方高等教育史上较早系统地论述大学教育基本理论问题的论著，更是因为它在理论上将西方古代的自由教育理念转化成了现代大学教育的理念，是一本承前启后的划时代的著作。

自由教育的理念是古希腊的大学教育理念。自由教育是通过研究自由学术培养自由人的教育。亚里士多德所定义的自由学术是研究原因和原理的学术。

---

① [英]纽曼. 大学的理想. 徐辉, 顾建新, 何曙荣, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.

那些不事产业的贵族有很多的闲暇时间，教育就是要让他们学会过闲暇生活。对于贵族来说，研究自由学术是最好的闲暇生活，研究自由学术能让他们成为追求真理的博雅、优雅的自由人。相反，如果他们在闲暇时间里尽情地享乐，他们本有的高贵的理智得不到发展，就会成为被低级的欲望和激情所控制的不自由的人。

与 19 世纪初新兴的大学相比，牛津大学等产生于中世纪的“红砖大学”代表着古典主义的博雅教育传统。然而，“科学知识最有价值”的斯宾塞宣言开始影响古老的大学，从欧洲到美洲，实用主义悄悄地开始在古典大学蔓延。与此同时，捍卫自由教育传统的运动也悄然兴起。19 世纪初，先是洪堡在德国创立了标志着现代大学产生的柏林大学。洪堡的职志是：在德国遭受战败、悲观主义情绪蔓延的时候，在柏林大学通过科学研究培养一批像古希腊人那样的“完整的人”，振兴德国的民族精神。然后，有耶鲁的一批教授反对美国大学教育的功利化，提出了一个坚持古典主义博雅教育传统的“耶鲁报告”。

然而，全面阐述西方古典大学理念并将其现代化的还是纽曼。纽曼从词源学的角度认为：大学（University）是传授普遍（Universal）知识的地方，而不是传授狭隘的专业知识的地方。大学的使命是“培养良好的公民”，良好的公民集智慧、勇敢、宽容、修养等高贵的品质于一身。为此，大学应为自由教育而设。纽曼所说的自由教育是“心智、理智和反思的操作活动”，以知识本身为目的。纽曼的自由教育并不排斥专业学习和科学研究，而是为了更好地从事专业学习和科学研究。他说：“在总体上对智力进行培育，这最有助于专业学习和科学研究。”在纽曼这里，古希腊的自由教育思想成功地实现了现代转型。

镜照《大学的理想》，我们看到，中国古代也有类似于自由教育的君子教育，但我们的君子教育没有完成它的现代转型，而自由教育的理念只对中国的大学教育产生过微弱的影响。

中国古代没有“自由教育”的传统，但我们有“君子教育”的传统。君子 and 自由人一样，都是贵族。君子教育和自由教育的目标都是要培养人健全的心智和完整的人格。所不同的是，自由教育更强调通过研究自由学术培养理性精神，而君子教育更强调通过学习《诗》、《书》、《礼》、《乐》等人文经典，培养仁义礼智等人文精神。君子教育更注重情感的调和，而不是理性的完善，对探讨原因和原理的自由学术，中国古代的君子天然缺乏兴趣。中国古代的大学教育，无论是官方的大学还是半官方的书院，所实施的都是君子教育。在中国高等教育现代化的转型过程中，君子教育随同书院和太学一起，被彻底废除了，我们引进的是西方的高等教育体制和教育思想。但一开始我们学习的是西方的职业技术教育，现代大学的体制和自由教育的理念只在民国之后部分地被模仿。民国时期的大学更像是当时赫钦斯等人所批评的功利主义的美国大学，而不是欧洲的古典主义大学。

新中国成立后，我们运用苏联的“综合技术主义”改造中国的大学，彻底肃清了民国时期大学里所残存的自由教育的理念。

如果只选两本，第二本当然是布鲁贝克的《高等教育哲学》<sup>①</sup>，不是因为这本著作的学术水平最高，而是因为这本书是我见到的较好地回答了高等教育中一些最基本问题的书。这些问题包括：高深学问、学术自治、学术自由、高等教育为谁服务、普通教育与专业教育的关系、治学的道德等。

关于高深学问，布鲁贝克区别了认识论的观点和政治论的观点。认识论的观点把高深学问看成满足“闲逸的好奇”的自由学术，政治论的观点则把它看成服务于社会、服务于国家、服务于民族的高深知识。后一种观点必然引出高等教育服务社会的职能，这正是所谓的“威斯康辛思想”。但据布鲁贝克的观察，即使在威斯康辛大学，也是两种认识论并存的，教授们更倾向于认识论的观点。

学术自治是欧洲大学的传统，布鲁贝克根据高深学问的性质论证了它的合理性，并指出：如果大学从事高深学问以外的事情，也就丧失了自治的合理性。关于学术自由，布鲁贝克从认识的、政治的、道德的三个层面论证了它的合理性，并区别了公民自由与学术自由、教学自由与学习自由。布鲁贝克批评了冷战期间敌对双方都曾经有过的对学者真诚度的甄别。他沉痛地指出：这样做不仅违背了学术自由的普遍原则，而且产生了亲者痛仇者快的恶劣影响，其恶劣的程度远远大于真正的卖国贼对国家所造成的损害。

在精英教育时期，高等教育是为精英服务的，高等教育大众化之后，为谁服务成了一个突出的问题，“一所大学如果试图办成满足所有人需要的万能机构，那不是骗人的，就是愚蠢的”。因此，高等教育必须多元化，大学继续为精英服务，职业技术学院为大众服务。

到布鲁贝克写作此书的 20 世纪 70 年代，自由教育已经在赫钦斯等人的持续努力下成功地转化为通识教育（普通教育），通识教育与专业教育的关系也已经得到了较好的处理，但也出现了一些新的问题：一是以培养理性为目的的自由学术越来越专业化；二是知识爆炸导致新的技术知识大量涌现，导致专业教育不断挤压通识教育的空间。这些问题被布鲁贝克敏锐地观察到了，但并没有得到很好的解决。

关于治学的道德，布鲁贝克坚持认为其准则只能由学者自己制定并由他们自己来监护。最后，布鲁贝克还讨论了信仰的问题，期望大学继续担当“社会良心”的责任。

镜照《高等教育哲学》，我们看到，尽管中国古代也有“道高于势”这样的伟大思想和学术传统，但布鲁贝克所讨论的高等教育的基本问题在中国基本上没有

① [美]约翰·S. 布鲁贝克. 高等教育哲学. 王承绪, 郑继伟, 张维平, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987.

得到解决。由于这些基本问题没有得到解决，中国的高等教育还远远没有走完现代化的道路。

春秋战国时期，私学兴起，士阶层独自标举，“道高于势”的思想被普遍认同，学者为王者师，“说大人则藐之”，存在了一个半世纪的稷下学宫“不治而议论”，“兼容并包”，“百家争鸣”。之后，再没有出现一所堪比稷下学宫的大学，学术成就也没能再超越春秋战国时期。西周时期的君子教育也在这一时期逐渐转化成了普通教育，教育目标仍然是培养“喻于义”的君子，学习内容也仍然主要是西周时期的五经。但学生不再是贵族子弟，“学而优则仕”，“贫下中农”也可以通过接受教育成为君子。欧洲的自由教育是伴随着封建制的灭亡而消亡的，并随着资本主义的兴起而转化成了普通教育，目的仍然是培养人的理性精神，但教育内容已经远远超越古希腊的“七艺”。自由教育在 19 世纪的转型是一次飞跃，君子教育在春秋战国时期的转型只是一次平民化的过程。而到了近代，平民化了的君子教育没有再实现它的第二次飞跃。在中国古代，作为高深学问的“道”既是用来修身的，也是用来治国平天下的，因此既是认识论的，也是政治论的。由于中国的现代化是在“救亡保种”、“保家卫国”的深刻民族危机中进行的，高等教育中所引进的西方科学技术一开始就被严重地功利化和政治化。功利化和政治化的高深学问既不培养君子，也不培养绅士，只培养“高级专门人才”。由于对高深学问的理解是政治论的，学术自治和学术自由不仅没有可能，甚至在一段时间内成为了讨论的禁区。我们急于要达到政治论的目的，必然伤害学术的学术性，而一旦学术性受到了伤害，政治论的目的也不可能达到。

这两篇原本是为朋友的集刊写的，现在改为写专栏，便要有个整体的安排和长久的打算。手头上有一套浙江教育出版社出版的“汉译世界高等教育名著丛书”，先把它分成主要谈高等教育理念的和主要谈教学、科研、管理的两类，然后大体按成书的先后分两类一本一本本地读。

《大学的使命》<sup>①</sup>是西班牙思想家奥尔特加·加塞特根据他在马德里大学所做的关于高等教育改革的讲演修改而成的。

加塞特首先讨论了激进改革和温和改革的问题。激进的改革在一种理想的驱动下以革命的方式进行改革，往往只是破坏了旧的体制，而无法在短时间里建立起新的体制，因为从现实到理想之间有许多中间的、基本的问题需要解决。旧体制被破坏了，新的体制没有建立起来，教育将长期处在混乱中。富有创造力的改革必定是温和的、渐进的改革。它寻求与各种力量之间的平衡，能容纳各种反省性的批评。

接下来，加塞特讨论了效仿他国、文化教育等“基本问题”，提出了“年代错

① [西班牙]奥尔特加·加塞特：《大学的使命》，徐小洲，陈军，译。杭州：浙江教育出版社，2001。

置式人物”、“新的野蛮人”两个震撼人心的概念。历史的创造，无论是在科学方面还是在政治方面，都源自特定历史时期的“时代精神”。“每一代人需经十几年的奋斗才能确立自己的思想，而要对这些思想进行归纳综合还需要十几年——对于爱效仿他人、缺乏真实自我意识的民族来说不可避免地就成了年代错置式的人物了。”他们生活在一个旧的历史时代，仿效的却是已经进入了新时代的他国思想。

加塞特生活在接连发生世界大战的时代，他认为：“造成目前欧洲形势动荡的原因，事实上是由于普通的英国人、普通的法国人和普通的德国人没有文化修养……但是这种新的野蛮人毕竟都是专业人员，要比以前的人更有知识，可同时又更没有文化修养，如一些工程师、内科医生、律师、科学家等。”大学应对“这种始料未及的野蛮无知的现状”承担责任。他进而提出，大学应该承担起文化的功能，而科学研究仅仅是大学的“附属功能”。一个时代不能没有思想家，不仅因为思想家是现实的敏锐观察者，还因为思想家是把握未来的战略家。

20 世纪三四十年代，新技术革命刚刚露出曙光，加塞特就已经敏锐地感觉到，“文化和技术财富之丰富大大超过以前，以至于给人类带来了灾难性的威胁，因为任何一代人都觉得要吸收如此繁多的文化和技术财富几乎是不可能的。”<sup>[3]p69</sup> 他进而提出了他的“教育的经济学原理”：学生的学习能力是有限的，我们必须对复杂的知识体系进行考察，确定最低限度的课程体系。

镜照《大学的使命》，我们看到，激进的变革给中国的高等教育改革留下了很多难以跨越的坎陷：一些中国的思想精英成了加塞特所说的双重的“年代错置式人物”。“新的野蛮人”；在知识爆炸的时代，大学课程缺乏整体性的应对措施，杂乱不堪。

中国的高等教育经历了两次激进的革命，清末的变法废除了书院、太学和科举制度，新中国的教育革命又废除了按照欧美体制和理念艰难构建起来的、经营了近半个世纪的高等教育体系，按照苏联的体制重新进行院系调整。经历这两次革命之后，中国的高等教育既割断了君子教育的传统，也被关在了自由教育和通识教育的现代大学教育的大门之外，仅仅留下了从苏联学来的综合技术主义的职业技术教育，学术自由、大学自治、教授治校等现代大学的基本理念被认为是威胁大学之中国特色的西方意识形态。而当我们抛弃传统的时候，西方的通识教育正通过名著阅读运动回归传统，当我们模仿苏联的专业教育体系的时候，苏联正缩减他们的专业，迎接新技术革命。因此，中国的精英们是“双重年代错置式人物”，对于他们所生活的国家来说，他们是“年代错置式人物”，对于他们所效仿的国家来说，他们也是“年代错置式人物”。

更不幸的是，这些“年代错置式人物”，特别是那些高居管理岗位的专家大多属于加塞特所说的“新的野蛮人”，而真正懂得中国传统文化和现代西方文化并被文化所化的教授们不断被边缘化，在体制之外艰难地求生存。“新的野蛮人”不可

能懂得“教育的经济原理”，不可能知道学生除了需要掌握生产劳动中的职业技术之外还需要学习什么样的知识、需要什么样的训练和修养，价值问题、审美问题、信仰问题对于他们自己来说就是一个大问题。

《美国高等教育》<sup>①</sup>是芝加哥大学校长赫钦斯的代表作，原著于1936年由耶鲁大学出版，是影响美国教育的名著之一。

赫钦斯首先讨论了美国高等教育混乱的原因。第一个原因是“追逐金钱”。为了得到金钱，大学迎合捐赠者和公众的需要，将大学看成“服务站”。第二个原因是“混乱的民主概念”。过分地看重学生的意见，降低了学术的标准，违背了学术自由的理念。第三个原因是“对进步概念的错误理解”。将科学发现和技术发明的一大堆数字当成进步的标志，经验主义盛行，大学越来越脱离纯粹的学问。

接着，赫钦斯讨论了大学教育职业化的问题。在他看来，“将大学职业教育化对大学而言显然是有害的。”“职业性的气氛对于引导学生理解学科是灾难性的。”它导致大学的浅薄和孤立，不仅有害于大学对纯粹知识的追求，也有害于专业本身，因为“当大学和下属的专业学院放弃创造性思维并蜕变成为初级职业学校时，专业也必定会蜕变成为一个初级职业。”职业主义不仅有害于专业职业，它还有害于学生，因为行业上的诀窍容易过时，“这些诀窍只能在它们能够被使用的实际情景中才能学到”。

赫钦斯因而提出了他的普通教育（通识教育）理念。自由教育是面向自由人的教育，自由人是“有闲阶级”，“普通教育是面向每一个人的教育”。纽曼继承了古希腊自由教育的精神，同时也注意到了现代的自由教育不再是针对自由人的教育。但纽曼还是把理智、优雅的贵族精神当做了现代自由教育的目标。在纽曼那里，继承的成分更多。赫钦斯的普通教育培养理智方面的良好习惯，包括“三种推理的优点：直觉知识，即归纳的习惯；科学知识，即演绎的习惯；哲学智慧，即科学知识和直觉推理的结合，它涉及最高层次的知识、首要原则和首要原因”，以及“两种实用智力方面的优点：艺术，即根据真正的推理过程进行创造的能力；审慎，它是行动的前提。”这些优点是现代职业生活中每一个受过高等教育的普通人共同的优点。通识教育的目的是“发掘人性的共同点，这些共同点在任何时代和地方都是一致的”。自由教育到了赫钦斯这里完成了它的现代化。西方人消灭的是封建主义的贵族制，留下的是贵族精神，贵族精神经由19世纪的自由教育和20世纪的通识教育创造性地转化成了有教养的普通人的理性精神。

通识教育是通过具体的教学活动实现的，赫钦斯提出了“永恒的学习”的概念。什么是永恒的学习？“首先，它们是那些多个世纪以来的经典名著”，因为“一本经典名著在任何时期都具有现实意义，这就是其经典之所在”。“我们的普通教

<sup>①</sup> [美]罗伯特·M. 赫钦斯. 美国高等教育. 汪利兵, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.



育课程应由西方名著以阅读、写作、思维和说话的艺术组成，再加上数学，它是人类推理过程的最佳范例”。名著加数学，这就是通识教育的内容。赫钦斯发起了一场经典名著的阅读运动，赫钦斯之后的通识教育可以说就是以经典名著教学为核心内容的教育。不同历史时期的名著贯通一气，有教养的美国人因此成为继承了欧洲文化传统的现代公民。

镜照《美国高等教育》，我们看到，大学混乱的原因，中国和美国粗看相似，细看不同；我们的人文素质教育与通识教育有着本质的区别。

粗看起来，中国大学混乱的原因也与追逐金钱、迎合学生、看重科研成果的数字有关，但细究起来差别很大。美国的大学追逐金钱是迎合捐赠者的需要，是学校的行为，教师收入丰厚，教师之间的收入差距小；中国的大学追逐金钱更多的是个人行为。由于大学教师的收入并不高，年轻教师的经济压力大，个人不得不通过申请各种横向、纵向课题获取科研经费，或者直接通过做社会服务工作赚取外快，或拼命上课赚取课时费。不同学科之间、不同职称之间、不同职位之间收入差距大。这直接导致教师价值观念的错乱和教学质量的下降，以及教师之间的利益冲突。中国的大学也迎合学生的需要，但并非出于“民主的观念”，而是学校出于多方面的考虑不敢严格要求学生，一些教师惧怕学生的差评影响评优和选课人数也不敢得罪学生。而且与迎合学生的需要相比，中国的大学更多的是迎合社会的需要，特别是经济发展的需要。而过分看重科研成果的数字方面，中国的大学有过之而不及，各种各样以数字为依据的评估严重干扰了学校的正常教学和科研活动。

至于大学教育职业技术化的问题，中国同样是非常严重的。职业教育主义造成大学的隔膜、浅薄和孤立，贬低了大学教师的价值，将追求真理的天堂变成了追逐功利和“成果”的市场。赫钦斯因此想到了通识教育，而我们也因此想到了人文素质教育。但两者有着本质的区别，通识教育的目的是培养学生的理性精神，而人文素质教育的目的是加强学生的人文素养。通识教育的内容是经典名著，重在训练学生的思维能力和语言表达能力；而人文素质课程的内容是通俗化和肤浅化的人文社会知识，重在迎合学生的兴趣爱好。赫钦斯说：“如果一个人从来没有读过西方世界的任何名著，我们如何能称他是一个受过教育的人？”经史子集、百家学术承载着中华民族的精神文化和古典智慧，我们有十分丰富的通识教育课程资源。如果我们的学生对中华民族的经典著作一无所知，怎么能说是受过高等教育的中国人呢？

《现代大学论——美英德大学研究》<sup>①</sup>是美国教育家亚伯拉罕·弗莱克斯纳的著作，原著于1930年出版。全书分4章，先写大学理念，然后分别写了美国、英国和德国的大学。

① [美]亚伯拉罕·弗莱克斯纳. 现代大学论——美英德大学研究. 徐辉, 陈晓菲, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.

关于大学的理念有四点特别引人注目。第一，作者一开篇就指出：大学是民族灵魂的反映，各国因民族文化的不同而有各自的大学模式。第二，大学不是风向标，不能迎合社会的欲望而不断变更办学的方向，因此“以理性分析和价值判断为基础的”保守势力的存在是必要的，“适量的、基于价值判断的批判性阻力，可使大学免犯荒唐的乃至灾难性的错误”。第三，“有创见的思想家和研究者并不是大学教授的唯一类型”，“善于激励学生，或善于将其他人的研究成果融会贯通”的教师同样重要。第四，是他对专业和职业的区分，“专业的本质来自理性”，包含高深学问的就是专业，“不含学问的专业——这一说法自相矛盾——只能是各种职业”。这就为依托于高深理论的现代高新技术教育进入大学留下了广阔的空间。

对于美国的大学，弗莱克斯纳提出了尖锐的批判：“美国的致命伤在于知识界不能和不愿对真正的文化与浅薄的东西做出区分，在于将本应展示学术优势的机构降格为专卖药贩子的水平。”所谓“专卖药贩子”，指的是美国大学的“社会服务”，它使得美国的大学“淹没于各种过分、浅薄和眼前的事务之中，满足于急功近利”，美国大学的灵魂不再深沉，越来越喧闹。另一个批判的矛头指向美国大学教育的大众化。他断言只有少数人适合接受大学教育。“如果这些少数学生能够集中在少数学术中心学习，他们也许会成为一支强大的力量或一种重要的带动发展的因素。然而不幸的是，由于他们分散在各大学，相互之间缺少联系，他们的影响被削弱了。他们不但没有带动其他人上升到较高的趣味和思想水平，反而自己也被拉了下来。因此平庸之辈充斥美国绝对不是什么秘密。”当时，美国高等教育大众化还刚刚开始，弗莱克斯纳就敏锐地预见到了大众化所带来的问题。

对于英国的大学教育，弗莱克斯纳则多持肯定的观点。他赞赏英国学者当国家的宗教和政治出现问题时，“便避世隐居，做自己的学问”的“独行其是”的精神。赞赏英国人保持大学教育精英教育的特点，让大多数年轻人去读职业技术学院的做法。赞赏牛津和剑桥能够创造各种各样的环境，“在各种各样的环境里，游手好闲者可以无所事事，认真做事者可以埋头工作，勇于创新者可以开拓创新”。赞赏牛津和剑桥的导师制和优雅的校园生活。

关于德国的大学，弗莱克斯纳高度赞扬了洪堡创立柏林大学的伟大贡献，并深入地分析了第一所现代大学能够在德国产生的原因：第一，德国当时面临着深刻的民族危机，德国人有很强的变革的需要。是拿破仑激发了一团散沙的德国人空前地团结起来，立志改变德国的命运。第二，德国在这之前完成了思想启蒙。从莱布尼茨到歌德，经过几代哲学家的努力，奠定了德国的人文主义传统。第三，洪堡的改革得到了同时代一批优秀的哲学家的支持。第四，德国的古老大学并不像意大利、英国和法国的古老大学那样有根深蒂固的传统。

镜照《现代大学论——美英德大学研究》，我们感到，弗莱克斯纳虽然并没有涉及中国，但似乎处处在谈中国大学教育的问题。

100 多年来，中国的大学一直在模仿其他国家的办学模式，先是模仿日本，后是欧洲，后是美国，后是苏联，即使在强调“中国特色”的今天，中国的大学也不是“民族灵魂的反映”，它的特色正是灵魂的焦躁不安。由于缺少“基于价值判断的批判性阻力”，我们的大学成了不断迎合社会需求的风向标。由于量化指标严重偏向科研，大学教师都在一门心思搞项目，发文章；融会贯通、安心教学的教师不受重视，越来越少。“服务社会”的威斯康辛经验在美国持续受到批评，在中国却大受赞扬，大学教育越来越职业教育化。而对于高等教育的大众化，刚开始，弗莱克斯纳等学者就十分警惕将会带来大学的平庸和浅薄，而在我们国家，大众化一开始就受到广泛的欢迎，当问题不断暴露之后才有学者做出无关痛痒的反思。弗莱克斯纳赞赏英国大学精英教育的优雅，我们只能用羡慕的眼光仰视。中国的大学曾经受过欧美和日本的影响，但极少受到英国大学的影响。中国古代的君子们原本也像英国的学者一样，“穷则独善其身”，历朝历代都有高卧山林、隐居授徒的士君子。可如今，“陶令不知何处去，桃花源里难耕田”，大学的喧闹已容不下一张安静的书桌。柏林大学创建的原因发人深省，近代中国明显地缺少创建现代大学的条件，除了和德国民族一样陷入了深刻的民族危机这一点外。一个国家如果没有成熟的思想家，或者这些思想家被打倒了，这个国家的教育必然要受到政治家的操弄。

《走出象牙塔——现代大学的社会责任》<sup>①</sup>是哈佛大学校长德里克·博克的著作，于 1982 年出版。

博克首先讨论了学术自由、大学自治、大学的目的等基本的学术价值。“第二次世界大战（以下简称二战）以后，大学是象牙塔的说法过时了。”面对高等教育的这一巨大的变化，作为哈佛大学的校长（1971～1991），博克考虑的不是如何走出象牙塔，而是走出象牙塔后如何取得各种价值冲突之间的平衡，坚守在象牙塔中建立起来的基本的学术价值。

（1）学术自由与社会服务之间的价值冲突。学术自由显然是基本的学术价值中最基本的价值。因为它不仅关系到个人的发展，同时也关系到社会的进步。但走出象牙塔后，学术自由面临新的危险，“这些危险是大学教学人员和大学外部世界之间形成较为密切的接触和联系所直接造成的结果。”二战以后，美国的大公司、基金会纷纷与大学合作研究企业所需要的新技术。“通过对外界的广泛接触，教授们的收入有所增加，研究范围有所扩大，生活也更加丰富多彩。但是，这些利益的获得是要付出代价的。”首先失去的是“自由之精神”，“随着对这种生活方式的

① [美]德里克·博克. 走出象牙塔——现代大学的社会责任. 徐小洲, 陈军, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.

逐渐习惯，他们或许越来越不会对官方政策提出异议，也不会支持可能危及自己影响力或得罪庇护人的观点。”随后，渐渐地也就失去了“独立之人格”，“在不知不觉之中，他们不仅没有注意到正在发生的变化，而且在人事方面还可能渐渐地变得更加‘讲究实际’、‘注重现实’和‘面面俱到’”。而最后，社会将失去能“做出公正审慎的判断”的知识分子。但博克认为，大学并非无能为力，“大学能够努力做到不处罚持不同观点的教授，努力保护教授言论自由的权利，使其不受大学外界敌对压力的侵扰。”

(2) 学校自治与国家要求之间的价值冲突。二战以后，高等教育走向社会的中心，大学的作用越来越重要。由于“政府的行为一般是把制定的政策和规定的适用范围扩大至普遍的学术机构”，这就必然会“削弱高等教育的多样性，而办学的多样性对我们的高等教育体系来说却是至关重要的”。政府除了制定统一的政策干预高等教育外，就是通过拨款制度影响大学的办学方向，而拨款的依据是对大学办学水平的评估。然而，“教育过程是非常微妙、难以捉摸的，教育的成功与否和质量的好坏是难以用诸如最低限度课时量、师生比例和图书馆藏书量等任何客观标准来衡量的。”“此外，此类标准一般还会导致各种欺骗性对策的出现。”博克对政府干预的警惕不仅来自他的理性思考，也来自他的冷静观察，“政府能够轻而易举地扼杀教育的创造力和活力。这种情况实际上从其他社会的大学经历中可以明显地感受到，那是一种令人痛苦的现象。”苏联等一些国家政府对大学干预所带来的严重后果给美国提供了很好的反面教材。

(3) 大学的目的是和社会责任之间的价值冲突。学术自由和大学自治之所以成为大学的基本价值，是因为大学的存在有其自身的目的，实现人的自我发展和自我实现是大学存在的唯一理由。二战以后，美国政府通过拨款条例要求大学服务于国家，各种基金会则代表不同的利益集团要求大学为他们服务。“对公益事业的广泛支持最终导致了多元大学的出现，这是具有美国特色的创造发明。”对于这一“美国特色”，博克适当地坚持了他的传统主义的观点，他制定了三条指导原则以防止那些质量有问题的计划和项目对大学的干扰。“第一，研究型大学不应承担其他组织或机构同样能够出色完成的任务。”“第二条指导原则是：新增的每一个项目都应该使大学的教学和科研活动得到加强。”“第三条密切相关的指导原则是：新项目如果一开始就无法激发现有教师们热情，无法博得他们的积极支持，那么通常就不应该得到批准实施。”

在论述了大学的基本学术价值之后，博克又从学术和非学术的角度讨论了大学走出象牙塔之后如何积极地、主动地、清醒地应对各种复杂的社会问题。这些问题包括：大学教育机会和种族不平等、学生的道德发展、学术研究和技术创新要求、学术研究的社会责任、对外技术援助、大学与地方社区、大学的政治立场、捐赠的接受、联合抵制以及其他避免外来关系的努力，等等。作者详细地讨论了

卷入这些问题后大学遭遇到的和可能遭遇到的尴尬和不利，以及大学如何才能既担当起社会责任，同时又不损害大学的基本学术价值；在遇到两难困境时，如何抵制社会的压力，坚守大学的基本学术价值。对每一个问题的讨论都是细致入微的，切合当时美国的具体实际的。

镜照《走出象牙塔——现代大学的社会责任》，我们深深地感受到，中国的大学最缺乏的是像博克这样的真正懂得教育的校长。至于如何解决中国的大学在服务国家、服务社会的过程中所遇到的问题，照搬美国的经验是很难奏效的，因为近代以来，中国的大学人还不曾为自己建造起象牙塔。还不曾走进象牙塔，谈何走出象牙塔呢？我们要做的事恐怕是先建造起大学的象牙塔，树立起学术自由、大学自治、大学以完善心智为目的等基本的学术价值。

《学术权力——七国高等教育管理体制比较》<sup>①</sup>是美国耶鲁大学高等教育研究室研究小组的一项集体研究成果，于1978年出版。

导言先列举了高等教育六个方面的新变化，这些变化是推动高等教育结构和管理体制变革的基本动力。一是师生人数的扩大。高等教育大众化带来新的质量问题。二是劳动力市场的需求。劳动力市场“强调中学后教育和就业需要的密切联系，加上资源短缺，政府日益加强对效率和责任的关注，成为高等教育多样化的强大动力”。三是机会均等的观念。机会均等的观念“迫使大学为过去不能上大学的群体提供入学和受教育的机会”。四是知识爆炸。五是费用的提高。六是政治化。“就其最根本的意义而言，政治化意味着高等教育‘成为’经济和社会政策的关键因素。”就其狭义而言，指各种团体和各种人员都参与到大学的决策中来了。

接着分别探讨了七国学术权力的特征，我们可以从中看到欧洲大学的学术权力有三个来源：早期意大利大学的学生、教师行会的组织力量；牛津和剑桥所确立的大学教师的道德力量；以及柏林大学所确立的大学教师科学研究的理智力量。同时，我们也注意到各国之间的差别，从组织结构来看，法国大学的学术权力表现出中央集权的特点，但究其实质，法国的大学同样是自由探讨自由学术的地方，代表自由学术的大学教授实际掌握着法国大学的学术权力，在这一点上，法国与欧洲其他国家并无本质的差别。美国的成功之处主要有两点：一是它的多样性；二是学术权力与行政权力界限分明，相互借力。日本的成功包括两方面：一方面是成功地移植了西方大学的学术权力的组织结构；另一方面是成功地保存了日本社会传统的决策智慧。

比较而言，欧洲模式是教授与国家官僚机构相结合。教授团体对学院和大学

① [加]约翰·范德格拉夫，等. 学术权力——七国高等教育管理体制比较. 王承绪，张维平，徐辉，等译. 杭州：浙江教育出版社，2001.

进行集体统治，主要垄断了课程、教师任用和研究方向等方面的决策权。国家官僚机构则掌握着上层的控制权。英国模式则把教授行会与院校董事会及行政管理人员的影响结合起来，各院校和大学是获得特许状的自治团体，它们自己负责本校的管理。与英国模式相似，美国的学术权力也是由教授行会与院校董事会及校行政管理当局相结合；但与英国模式相比，教授的统治力量比较弱，而董事会的影响和院校行政官员的权力比较大。日本则是欧洲大陆、美国和英国模式的混合物。

“各国权力结构的改革方向，由它们各自模式的基本弱点决定。”欧洲大陆模式目前面临着两个方面的改革：加强中层管理，同时削弱讲座教授和中央部门官员的权力；形成院校间类型的差异，以满足现代大众化高等教育内在的越来越多样化的要求。英国模式改革的基本方向是强化国家的协调作用。美国模式改革的主要方面是使其高等教育体系变得更有行政秩序。日本改革的进程正朝着建立全国行政管理秩序的方向发展。

镜照《学术权力——七国高等教育管理体制比较》，我们看到，尽管该研究是30多年前做的，但所列举的推动高等教育管理体制改革的六个方面的动力仍然适合当今的中国；中国高等教育的管理体制不同于七国的是行政权力独大，学术权力没有得到应有的尊重。

高等教育大众化是冲击高等教育质量最强大的压力，它要求我们调整高等教育结构，大力发展职业技术教育，保持大学精英教育的特征。对此，西方人十分谨慎，我们却把毛入学率达到15%当成一个急匆匆追赶的奋斗目标，而且最初大力扩招的是已有的本科学校，很多专科学校不但没有借此机会大力发展职业技术教育，反而在扩招过程中升格成了本科。这严重影响了大学的教学质量。面对知识增长和学科研究的新特点，西方人的做法：一是稳住阵脚，开设核心课程和学术中心课程，打好文化和学科理论的基础；二是本科生教育通识化，扩展和加强研究生教育，这样做实际上延长了学制；三是坚持严格的学术标准，实行高淘汰率的弹性学制；四是迅速扩充职业技术学院，大学则潜心自由学术的研究和教学；五是大量开设学科前沿的选修课程和各类综合课程；六是以大学科乃至学部建院，而系科和研究所则或专门化，或综合化。而我们则显得手足无措，技术性的课程不断膨胀，学生的知识碎片化和肤浅化，既没有打好基础，也没有学好技术。面对社会需求的压力，我们更是没有主宰，大学教育职业教育化，使得学生人格完善和个性发展的要求以及学科综合发展、平衡发展的要求难以得到满足。

说到底，都是因为学术权力得不到应有的尊重。近年来关于学术权力和行政权力的讨论已相当多，但问题始终得不到解决。一味地指摘行政权力对学术权力的干预已经没有多大的意义，反思学术权力本身的先天不足可能更有启发性。中国古代的大学以官学体系为主，民间主办的书院也具有半官方的性质，它们并不

想得到朝廷的“特许状”，而希望得到皇帝所赐的匾额和国子监赠送的图书，如果能得到地方政府分拨的学田更是感恩戴德。而近代大学的兴起，一开始也是官方的，私立大学在后来有所发展，但规模小、层次低。院系调整后，私立大学和教会大学不复存在。通过做学问获得的理性力量也先天不足，中国古代大学教育所培养的理性是李泽厚先生所说的“实用理性”，它是一种肯定现实生活的世界观，指向个人的人格修养和伦理实践，与西方人那种热爱真理、探索真理、坚持真理，为学问而学问的科学精神有很大的区别。近代以后受西学影响，但影响最深的是技术理性、工具理性，而不是完善理智的科学理性。道德的力量在中国古代先天丰足，实用理性所培养的正是道德的力量，然而在“拔旗”、“反右”、“文革”等一系列的政治运动中，中国知识分子的独立人格饱受摧残。20世纪90年代以后，在各种功利主义色彩十分浓厚的评估指标的催逼下，中国知识分子越来越世俗化和功利化，很多人成了所谓的“精致的利己主义者”。道德力量疲弱，理性力量偏狭，学术权力难以与本来就十分强大的行政权力抗衡。

《国际高等教育政策比较》<sup>①</sup>是德国贝特尔斯曼基金会在1991年发起的一个“高等教育政策的国际比较”项目的研究成果。本项目对欧美和亚洲11个发达国家的高等教育政策进行了比较研究。在分别介绍了11国的高等教育政策之后，总结了国际高等教育政策的一些共同趋势和问题。

在11国高等教育政策中，引人关注的是澳大利亚的高校合并政策和美国的高校评价政策。

20世纪六七十年代，澳大利亚的高等教育像其他发达国家一样经历了一个大众化的过程。在这一过程中，高级技术学院（60年代中以后更名为高级教育学院）迅速发展起来，大学则仍然保持其精英教育的特点，形成了高等教育的二元体系。到80年代，高等教育的内部和外部发生了两个重要的变化。一是高级教育学院经过20多年的发展，一部分学校办学实力接近大学，而另一些学校尽管办学实力增强了，但规模较小。具备实力的学院希望升格为大学，规模小的学院存在严重的办学效益问题。二是国家进入经济衰退期，财政负担重，希望增强高等教育投入的效益。在这种情况下，政府经过严格的效益评估后提出不再资助规模在2000人以下的高级教育学院，希望它们与大学合并。大学也有合并的愿望。大学需要扩大规模，提高效益。然而，对即使是看起来顺水推舟的事情，政府也并没有一个合并的计划。合并的最终决定是由学院和大学做出的，并且得到了教授们组成的学术委员会的认可。即使如此，在合并的事情上，一些大学的校长显然存在急功近利的野心，因而对一些不利的因素考虑不足，合并并不成功。

在美国，评估有100多年的历史，“总体上，鉴定程序的效果很好”。美国成

① [荷兰]弗兰斯·F. 范福格特. 国际高等教育比较. 王承绪, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.

功的关键，首先，美国的评估是高等学校自觉自愿参加的一种保障学校教育质量的自律行为。鉴定机构是民间性的，由教育领域和学科专业教学研究领域的专家组成，其资格和鉴定过程的专业性同样受到监评。其次，美国人对政府可能利用鉴定结果干预学术自由保持高度的警惕。一旦有干预的情况发生，鉴定机构总是站在院校一边，联合抵制政府的行为。除此之外，美国人对影响评估公正性的因素也有周到的考虑，并预做了制度防备。

对高等教育体系的多样性、权力分配以及质量监控等问题的讨论令人印象深刻。

高等教育在漫长的历史时期里是相当稳定的，提供高等教育的稳定性的正是高等教育的多样性。高等教育的多样性包括“系统的多样性”，即各院校之间的任务、规模和控制方面的差异；“教育计划的多样性”，即院校提供的教育和科研计划以及服务活动方面的差异；“结构的多样性”，即院校的外部的结构因素上的差异和内部管理结构的差异。高等教育的多样性大致可以从人的发展（文化）、社会的发展（专业）以及科学技术的发展（学科）三个方面加以论证。无论从哪个方面考虑，都要求高等教育系统的多样性。三个方面的考虑都是不能缺少的，因此，高等教育系统是一个具有复杂的多样性的系统。

“高等教育的权力最终来自知识，而高等教育的管理取决于处理知识的方式。”由此可以导出许多组织上的原则：第一，高等教育的组织是一种松散的结构；第二，高等教育的权力是分散的；第三，由于任务的分割和决策权力的极端分散，高等教育机构重大的、突然的和全面的改革是不常发生的；第四，有关主要过程的权力集中在高等教育机构的“下层”，即学术专业人员这个层次。

“尽管使高等院校的目标和它们对社会需要的适切性之间具有尽可能高的对应性似乎是合乎逻辑的，过去以任何确切性达到这种对应性的努力，已经证明是完全使人感到凄凉的失败。”本书所涉及的 11 个国家都有过质量评估的设计和做法，但在“凄凉的失败”之后，政府的权力都在很大程度上黯然退出了直接评估机制。美国似乎是一个例外，各种形式的内外评估已经有 100 多年的历史。其实，美国的成功并不让人感到意外。美国的评估如上文所言，实质上并非控制主义的，而是自觉自愿的、自律性质的自我评估。

镜照《国际高等教育政策比较》，我们看到，中国的高等教育政策变动太多，却始终没有抓住“处理知识的方式”这一要点。

近年来，中国的高等教育也正在走向多元化，但我们更多地考虑的是社会需要的多样性和学科的多样性，而对人性的复杂性关注不够，精英教育的问题很多，文化的多样性明显不足。在权力分配问题上，对四个原则，我们都有所违背。等级森严的行政机构牢牢地控制着知识的生产；权力高度集中；学术权力薄弱；重大的、突然的、改革经常发生。在教育质量问题上，我们总是想通过各种监控性评估提高质量，结果适得其反，质量没有多少提高，形式主义的虚伪表演却并不鲜见。



《探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育》<sup>①</sup>是美国著名比较高等教育研究专家伯顿·克拉克的著作。

第一编归纳出了五种类型的大学：德国的“研究所型大学”、英国的“学院型大学”、法国的“研究院型大学”、美国的“研究生院型大学”、日本的“应用型大学”。

洪堡最先提出并且实践“教学与科研相结合”的大学理念。洪堡理念的核心内容是“为探究而探究”，即以探究本身为目的，这意味着探究是自由的。因此，教学自由和学习自由是“为探究而探究”的应有之义，探究就是自由地创造。在自由创造的过程中，学生的完整人格得以完善。德国教授们找到了能够将科研、教学和学习统一在一起的组织形式：研讨班、实验室和研究所。这些机构以讲座为中心，将具有同样研究兴趣的教师和学生组织在一起，在师生共同研究的过程中培养学生。但德国式的“研究所型大学”到20世纪初就表现出了诸多的不适应，表现在两个方面：以一个讲座为中心的小型的研究所难以从事大型的、跨学科的研究，而这样的研究正是现代科学技术研究的一个突出的特点；在高等教育大众化的时代，要让每一个大学生平等地卷入科研，几乎是不可能的，或者是十分昂贵的。

英国的大学同样关注人格的培养，但思路和德国很不一样。英国人的做法是强调学院和导师在培养本科生中的作用，通过师生之间的密切交往和古典知识的学习，而不是对纯粹科学和哲学的探究来培养学生的完整人格。英国的大学在19世纪中叶以后既接受了科学研究的新理念，又保持了绅士教育的老传统，两种传统在英国的大学里根深蒂固。良好的本科生教育所打下的坚实的理论基础和所形成的良好品德，使得英国的研究生教育在缺少课程安排的情况下仍然能取得良好的效果，也让英国科学能在20世纪的大部分时间里赢得美誉。建立在密切的师生交往基础上的英国本科生教育是昂贵的，变革也正在发生，但英国大学对传统的坚持，特别是科学化时代对自由教育的坚持，大众化时代对精英教育的坚持，不能不引起我们的省思。

在欧美的高等教育体系中，法国是非常独特的：第一，它实行中央集权的管理体制；第二，汇聚了法国最优秀的、年轻的、精英的大学校并不从事科研活动；第三，国家的科学研究主要由国家科研中心这样的专门机构完成，大学只起次要的和辅助的作用。这些特点不仅非常独特，而且非常稳定，改变它非常困难。在法国，大学校是通过人文和社会科学知识的学习，通过加强个人品德的修养，而不是通过科学研究培养领导和管理人才的。由此，我们可以看到，完整人格的培养至少有三种途径。德国人告诉我们，科学可以达至修养；英国人告诉我们，密切的师生交往能完善学生的人格；法国人告诉我们，在培养完整人格方面，对经典的人文和社会科学著作的学习和领会极其重要。

<sup>①</sup> [美]伯顿·克拉克. 探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育. 王承绪译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.

美国的研究生教育有三点值得我们关注：一是它的立式的系；二是它的经费来源；三是它的理论基础和专业基础教育。同时，包含本科生和研究生教育的立式的系经费和时间向研究生教育倾斜，而科研水平的提高反过来活跃本科生教育。这是一种共生共荣的结构。充足的经费来源是美国大学科学研究和研究生教育取得成功的一个至关重要的因素。洛克菲勒和卡内基等众多基金对美国大学的慷慨资助已经让其他国家的大学羡慕不已，而二战以后美国政府对大学的投资更是其他国家望尘莫及的。美国研究生教育的成功更主要的还是因为它的教育理念。美国的研究生院对它的学生进行了比其他国家更为严格的训练。首先是理论基础的训练，包括所研究学科的基本原理和主要分支学科的相关知识。对研究生实行理论基础的综合考试，在其他国家是十分罕见的。其次是专业基础的训练，面对新知识的急剧增加，在研究生教育阶段无节制地同步开设出了大量的专题性课程。把理论基础训练和专业基础训练后延到研究生阶段，本科生教育就有了充裕的时间实行通识教育。

日本的成功在于它的工科教育。日本成功的经验：第一，工科学生前两年接受内容宽阔的通识教育；第二，在专业教育阶段，学生接受的更多的是理论基础教育而不是狭窄的技术教育。这使得日本的工科毕业生不仅有良好的人文素养，而且有扎实的理论基础，进入公司后能较快地领会公司的文化精神，并能轻松自如地接受公司的专业训练，成为一个尽忠守职的专业人才。更为重要的是，日本大学坚持学术自治的理念，“甚至达到敌视任何直接卷入商界的程度”，公立大学拒绝为公司做专业咨询，拒绝接受公司的科研合同。大学有不为利益所动、坚持学术自由的精神品格，它所培养的学生才会有不计较个人得失、忠于职守的精神品格。

第二编集中研究科研—教学—学习联结体。

克拉克提出“科研的漂移”和“教学的漂移”两个概念，用以分析科研、教学和学习之间的关系的现状。推动科研漂移于教学和学习以外的力量首先是现代科学研究本身的需要。现代科学技术研究需要研究者全身心的投入，教学成了科研的累赘。第二种力量来自于大学和独立的研究院以外的各个部门。为了在日益激烈的技术竞争中取得领先的地位，各个部门纷纷从科研机构 and 大学吸纳人才，开展与本部门密切相关的研究。第三种力量来自于大学内部的马太效应。越是科研条件好、科研水平高的国家和大学，越能吸引到高水平的科研人才。

推动教学漂移于科研以外的主要力量是高等教育的大众化。严格地说，大众化之后的高等教育只能称为“中等后教育”或“第三级教育”，因为它已经不都是“高等”的了。但科学研究是创造性的活动，它必须是“高等”的，这就促使教学从科研—教学的结构中分离出去，成为一种独立于科研之外的教育活动。首先是院校之间的分化。所有的高等学校被分化为大学和非大学的学院，然后大学分化

为研究型大学、教学研究型大学和教学型大学。其次是大学内部的分化。大学内部分化为本科生阶段和研究生阶段，前者越来越只承担教学的任务。再次是研究生阶段的分化。高等教育大众化的过程已经扩展到了研究生教育。读研究生的学生很多并非为了从事研究，有的为了打下更为宽广和坚实的文理基础，有的为了获取更为专业和尖端的职业技术。

克拉克因此得出结论：“在现代的高等教育系统，越来越清楚，并非所有学术人员都将是或应该是科研人员。”

但洪堡所确立的教学与科研相结合的理念仍然闪烁着光芒，在洪堡理念的基础上，克拉克进一步提出了科研—教学—学习联结体的概念。不过，这样的联结体只存在于研究型和研究型大学的研究生院中，这样的联结体对这些学校的本科教学产生积极的影响，并且需要本科教学的积极配合。

镜照《探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育》，我们看到，中国的大学不属于五种大学类型中的任何一种；科研严重漂移于教学。

与德国大学相比，我们的大学缺少为探究而探究的精神，教学自由和学习自由没有得到应有的尊重，通过“席明纳”将教学与科研结合起来的做法没有形成惯例。与英国大学相比，我们对本科阶段的教育重视不够，虽然我们也十分重视人格的培养，但不是像英国那样通过师生之间的密切往来完善学生的人格，而是通过理论的学习提高学生的思想水平。与法国大学相比，我们对社会科学和传统文化经典的重视不够，而在中央集权的方面，我们却超过了法国人，教授们的自主权力受到限制。与美国的大学相比，两者都是“立式结构”的，但我们得到的国家拨款远远少于美国，我们的研究生教育中对理论基础的重视不够。与日本相比，两者都重视工科教育，但我们的工科生所接受的通识教育不够，理论基础不扎实，工科生所学的恰恰是那些日本人到工作岗位才学的狭窄的技术。

中国在高等教育的广泛领域科研严重漂移于教学，或是将科研和教学强扭在一起带来了许多问题。首先是科研的高压给从事职业技术教育和本科生基础课教学的教师所带来的焦虑。其次是对毕业论文的学术性和创造性的统一要求给本来只希望也只能掌握一技之长或是更好地就业的学习职业技术的学生所带来的焦虑。

《高等教育不能回避历史——21 世纪的问题》<sup>①</sup>是多校区加州大学校长克拉克·克尔的著作，于 1994 年出版。克尔在本书中探讨了 21 世纪美国高等教育面临的问题。

一是民族国家高等教育国际化的问题。克尔设计了在未来的公民中培养比较合适的全球观点的教育计划，确认了四个基本主题：对作为一系列相互联系的系

① [美]克拉克·克尔. 高等教育不能回避历史——21 世纪的问题. 王承绪译. 杭州：浙江教育出版社，2001.

统的世界的分析；关于近代文明发展的观点；关于文化的理解；使公民准备制定公共政策。

二是高等教育大众化与精英教育的问题。克尔列举了大众化和普及化高等教育对精英教育可能带来的冲击，包括资金、管理、设施、教学方式、就业等多个方面。然而，在二战后的四分之一世纪里，世界许多国家迎来了学术研究的黄金时代，精英教育并没有受到严重的冲击。正是在这四分之一世纪里，克尔担任加州大学校长，并为加州的高等教育做了整体规划，他“把社区学院的庞大扩张看成有国际学术声誉的加利福尼亚大学的第一条防线”，成功地避免了大众化对精英教育的冲击。在大学内部，克尔区分出高度选择型的、选择型的和非选择型的三个部分，既满足了大众化的需要，同时又给精英教育保留足够的空间。

三是学术道德和学术文化问题。克尔意识到旧规范正失去它的控制力，需要新的规则和机制，以契约的形式更加明确地规范学术行为，形成新的学术文化。

四是高等教育的使命和职能变与不变的问题。克尔首先指出，“高等教育在过去比大多数其他的人类机构改变得都要少”。这是因为在多年以前就确立了大学自治、学术自由、教学自由的理念，形成了人才培养、科学研究的稳定职能。但在高等教育大众化和国际化的过程中，美国的高等教育正在发展一些新的职能：社会公平的促进；生活质量的促进；政治改革的促进；对青年的剩余责任；关于社会未来的有组织的思考。

镜照《高等教育不能回避历史——21 世纪的问题》，我们看到，高等教育国际化、大众化、学术道德、职能转变等问题同样是我们的问题，但我们的大学缺少像克尔这样的掌舵人。

随着冷战结束，21 世纪全球化时代的到来，美国人似乎处处得心应手，而我们似乎常常陷入被动，全球化的道路步履艰危。“高等教育不能回避历史”，改革开放以前，我们发动了一场反封建主义（中国传统文化）和资本主义（西方近现代文明）的声势浩大的革命。20 世纪 80 年代末，刚刚开启的全球化又经历一场重大挫折。

而关于高等教育的职能，尽管谁也不会反对人才培养是第一位的，但在实际操作中却把科学研究放在了最重要的地位。面对现实和未来，美国高等教育发展出了许多新的职能，但基本的职能始终坚持不变。而我们不仅旧的职能发生了畸变，新的职能也难以生长，对世界的变化反应迟缓。

读完《汉译世界高等教育名著丛书》之后，便找来了几本反映当今高等教育问题的书来读。接着读的就是克尔的《大学之用》<sup>①</sup>，该书收集了克尔从 1963～

① [美] 克拉克·克尔. 大学之用. 高钰, 等译. 北京: 北京大学出版社, 2008.

2001 年的系列演讲，涉及了当代高等教育的许多问题，其中最让我们感兴趣的是他对多元大学（Multiversity）的研究。

1963 年，克尔在哈佛大学戈德金讲座上发表著名的演说，在回顾了纽曼的“大学理念”和弗莱克斯纳的“现代大学理念”之后，克尔提出了“多元大学理念”。多元大学的理念把大学当成一个变化无穷的城市。多元大学“对于学生是一个混乱不清的地方。他在那里难以确定认同感和安全感。但是它提供了广泛的选择，的确足够震惊心灵。在这个选择范围中，他既有机遇又有自由的困境。伤亡率很高。”教师的生活也改变了，“除了教师和研究员外，还有顾问和行政管理者。对大多数教师来说，教学现在不像过去那么重要了；研究已经更加重要了。”但“纽曼的‘大学的理念’仍然有它的热心坚持者——主要是人文学者和通才主义者以及本科生。弗莱克斯纳的‘现代大学的理念’仍有其支持者——主要是科学家、专家以及研究生。”

当年，他踌躇满志，认为一种新的大学理念将要被全世界所追随，尽管他清醒地认识到了多元大学所存在的许多问题。但 38 年后，2001 年，90 多岁的克尔再次关注多元大学的时候，他的信心降低了很多，远不是那样的积极。克尔列举了除战争和萧条之外的几种可能的乱牌，包括生产率的增长、高等教育的回报率、美国的衰落、学生的骚动和教授内部的斗争，等等。但最令他担忧的是高等教育的管理机构能否应对各种复杂的内外环境。

克尔毕竟是一只“老狐狸”，凭借他在美国高等教育界数十年的经验和敏锐的洞察力，他警觉到了 21 世纪将要影响美国高等教育的种种新动向。他寄希望于像他一样机敏警觉和随机应变的“狐狸们”，希望由他们组成的核心机构能理顺一张张乱牌，应对各种复杂的新局面。同时希望那些“刺猬们”能坚守大学的核心理念，使美国的高等教育不至于在“狐狸们”的随机应变中迷失方向。

镜照《大学之用》，我们看到，高校合并让中国迅速形成了许多巨型大学，但我们的巨型大学不具有多元性，更缺少克尔这样的清醒的管理者。

《废墟中的大学》<sup>①</sup>是加拿大人雷丁斯的作品。该书的重要贡献是解构了当今世界所谓的追求卓越，争创一流的大学理念。

当今世界，“‘一流’正在迅速成为大学的口号”。而一流只是一个通用的等级标准，“由各种不同的内容所做的分类，如学生类型、班级的大小、资金情况、馆藏量等，都可放到一起，用一流这个唯一的标准来衡量。”雷丁斯指出：“追求一流标志着这样一个事实：不再有大学的概念，或更确切地说，这个概念已经失去了它所有的内容。”雷丁斯认为，一流理念是世界文化全球化，大学管理官僚化的结果，说到底是现代理性主义的终结。全球化即美国化，美国化意味着民族国

① [加]比尔·雷丁斯. 废墟中的大学. 郭军, 等译. 北京: 北京大学出版社, 2008.

家意识形态和民族文化的消亡，剩下的是美国文化无内容的一流。管理的官僚化即管理的大公司化，它意味着消费主义的货币关系主宰一切，剩下的是空洞的一流服务。现代大学是一种废墟化的（Ruined）体制。

接着，雷丁斯回顾了欧洲大学理念的形成的过程，分析了现代理性主义是如何终结的。在尖锐地批判了“一流”理念之后，雷丁斯选择了接受“一流”的理念和废墟化的体制，不再留恋现代理性主义的残砖碎瓦。雷丁斯接受了“一流”的理念，并不意味着他服从于“一流”的体制化评估指标体系。他接受了虚空的“一流”之后，通过对“解中心化”的实用性教学场景的描述，使得“一流”的评估指标无法操作，让虚空的“一流”更加虚空。雷丁斯的描述如同所有关于后现代教学场景的描述一样，无非借助于“对话”来替代教师对学生自主性主体的有意识的塑造。所不同的是，雷丁斯是彻底的“对话主义”者，他并不寻求主体间的“视域融合”，而是要求在一种相互倾听的义务关系网中无休止地对话下去。对话总是指向“思想之名”，但并不寻求“答案”。这样一种教学场景是无法对其进行评估的，因为它处于一种永不休止的运动中，目标在过程中产生又在过程中不断改变。

镜照《废墟中的大学》，我们看到，同样是争创“一流”，但中西有着很大的区别，而雷丁斯的“解中心化”的后现代主义的教学思想并不适合当下的中国。

我们并不反对雷丁斯的对话主义，但他的对话主义，包括他的体制性实用主义和各抒己见的大学共同体，都不是拯救中国大学的良药。我们应该首先重新找回中华民族文化的具体指涉，将英国的纽曼理念、德国的洪堡理念和美国的服务理念和管理理念与中国传统的君子教育的理念结合起来，同时避免追求现代性的过程中唯理性主义的倾向和对大学的公司化管理。

《失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的》<sup>①</sup>是曾任哈佛大学哈佛学院院长院长的哈瑞·刘易斯的著作。

刘易斯在中文版序言中说：“本书的宗旨是回顾大学通识教育的发展历史，并展望未来的前景。大学通识教育的目标超越了学科的专业技能。通识教育旨在利用大学生的可塑性，鼓励年轻人认识自我，并发现自己的生活道路。通识教育的任务还在于提醒学生：自己应该对社会知恩图报，应该利用自己掌握的知识为人类谋福利，而不仅仅追求自身的经济富足。”而他这样做的原因则是，“在美国，很多大学丧失了这些远大的教育目标。”

他说这话是有具体所指的。一位叫萨默斯的美国前财政部长在担任哈佛大学校长期间，背离了哈佛大学长期形成的教育宗旨。“由于校长没有对‘名著之所以

<sup>①</sup> [美]哈瑞·刘易斯. 失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的. 侯定凯译. 上海：华东师范大学出版社，2007.

为名著’的问题给出自己的看法，当然对学院的教授来说，也只能是‘以其昏昏，使人昏昏’。”“2005年春的课程改革只是‘空瓶子’，并没有实质性的结果，也没有给课程问题提出明确的答案。”具体而言，他把人看成经济人而不是有信仰和精神追求的人；他把人看成政治动物而不是生动的个体；他没有远见卓识，不能整体思考，只知道就事论事，零打碎敲；他只会玩弄权术，诉诸制度，没有学问家那样的智慧、知识和判断力；他的头脑中没有哈佛大学建校之初就已经提出，在长期的发展过程中不断完善的，作为哈佛大学之灵魂的大学理念，他的头脑中只有那些操作性、技术性的手段和技巧。总之，他所追求的是没有灵魂的卓越。

刘易斯采取了行动。2005年3月15日，哈佛文理学院投票通过了“学院对劳伦斯·萨默斯领导能力的不信任”的提议。按照计划，第二年的2月28日还将有第二轮不信任投票。萨默斯于2006年2月21日宣布辞职，避免了再次投票时将遇到的羞辱。

刘易斯的第二个行动是写作这部著作。他回顾了哈佛大学创建之初的远大目标，详细阐明了从埃里奥特到洛厄尔到科南特所长期形成的通识教育理念，以及讲座制、导师制、寄宿制等制度安排所体现的通识教育思想，并运用他所理解的教育宗旨分析哈佛大学所存在的问题。据中文版序言，“本书出版后，哈佛大学又提出了新的本科教育课程改革计划。新的课程计划重新强调了哈佛曾经缺乏的教育理想。这一计划的起草者提到，新课程制定过程中得到了我这本书的启发。”

作为一个忝为大学教授的中国读者，镜照《失去灵魂的卓越》看到的是自己不安的灵魂。

要是在中国，萨默斯是最好的大学校长人选。他当过财政部长，熟悉政府各部门的门道，可以通天；他是经济学家，懂得如何运用策略支配全体教师和学生；他是玩弄权术的高手，能应对各种复杂的局面，将各方势力摆平。萨默斯也一定是一位大受欢迎的校长，不仅因为他的任内哈佛大学获得的捐赠增加了80亿美元，而且因为他能照顾到教师和学生的各方利益。但哈佛大学的教授们却把萨默斯赶走了。

我们也曾有过这样的壮举。1930年，罗家伦因为推行国民党的“党化教育”被清华大学的师生驱逐，随后政府强行指派的两个校长都遭到拒绝。直到把梅贻琦请来，清华大学的校长才定了下来。专制并不可怕，可怕的是服从专制。被奴役并不可怕，可怕的是在长期被奴役的过程中所形成的奴性。

读完这三本书后，我开始思考还有哪些主题没有涉及，还有哪些书是必须读的，准备收官了。雅斯贝尔斯的《什么是教育》<sup>①</sup>、《大学之理念》<sup>②</sup>是必须读的，近年来，他的书被引用率很高。

① [德]雅斯贝尔斯. 什么是教育. 邹进译. 北京: 三联书店, 1991.

② [德]雅斯贝尔斯. 大学之理念. 邱立波译. 上海: 上海人民出版社, 2007.

雅斯贝尔斯认为，人的存在即人在所处境遇中的精神状态，是一个人与他周围的人所构成的精神交往关系。人的处境和精神状态是复杂的，存在之境况并不尽如人意。人的生成即人对存在的超越。唯有身心敞放、平等交往过程中所产生的爱的力量能超越此在之境况，趋向本真，契合大全。没有爱的教育仅仅是达到某种规范和要求的训练而已，其过程本身就是痛苦的。他给教育下了一个经典的定义：“所谓教育，不过是对人的主体间灵肉交流活动（尤其是老一代对年青一代），包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产教给年青一代，使他们自由地生成，并启迪其自由天性。”

雅斯贝尔斯将知识分为现行的知识和原初的知识：现行的知识可以简单地、直接地传授给学生；原初的知识关涉人的本原和根本处境，无法直接传递。“本真的传达仅仅存在于人与人之间，这种传达并不向所有的人敞开，而是选择那些具有敏感气质的人作为传达者。”本真的传达通过人与人之间身心敞放的对话来完成，“对话的唯一目标便是对真理的本然之思。”

雅斯贝尔斯认为，“人，只能自己改变自身，并以自身的改变来唤醒他人。”因此，“教育绝不能按人为控制的计划加以实行。”对教育进行全盘的计划，是对真正的人性的扼杀。教育只能根据人的天分和可能性来促使人的发展，教育不能改变人生而具有的本质。

雅斯贝尔斯还阐述了语言和文化在人的陶冶中的重要性。“要成为人，须靠语言的传承方能达到，因为精神遗产只有通过语言才能传给我们。”“割断历史，从一个空洞的人的观念里是不可能产出新的人道主义来的。”

镜照《什么是教育》，我们看到，中国古代的教育原本就是爱的教育，我们抛弃了传统，也就丧失了作为中国人的本真。

在中国的传统中，存在于教育关系中的爱具体表现为“父慈子孝”、“兄友弟恭”、“尊师爱生”。这与雅斯贝尔斯所要求的师生之间平等的爱是有差别的。“五四”以后，我们批判儒家的等级观念，同时也丢弃了儒家的仁爱精神。我们学习西方的平等思想，却又认为西方人讲的博爱是虚伪的。没有了爱的教育，存在陷入了荒诞和黑暗的深渊而无法超越，存在丧失了本真，远离了大全，成为了破碎的存在物。之所以是这样的结果，正是因为我们割断了历史。儒家的教育思想就是爱的教育思想，认为天地间有一股生生不息的伟大力量，这种力量表现在人身上就是仁爱精神。教育就是要通过格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下的过程，领会宇宙人生的真谛——天理，激发起内心本有的良知良能——仁爱。我们苦苦地向西方探求真理，却不知道我们的传统文化与西方的现代思想并无实质性的冲突。

雅斯贝尔斯写作《大学之理念》时正值希特勒统治的晚期，当时许多德国的教授屈从于希特勒的专制统治，放弃了独立思考的基本准则。在这样一个良心混



灭的时代，雅斯贝尔斯仍然顽强地坚持学术自由的理念，保持了思想的独立和自由。他因此付出了沉重的代价，被开除了教职，时刻有被流放的危险。

现代教育的问题在很大程度上在于它的科学主义的价值取向。雅斯贝尔斯并没有激烈地批判科学主义，而是将新科学严格限定为狭义的科学——它指向特定的对象，而非存在本身。他希望存在主义哲学对存在之整体性、丰富性、本原性的关注，能弥补新科学的不足。雅斯贝尔斯还探讨了科学研究的动力问题。科学研究的本质是自由的，其动力必须是内在的，“我们是被由对知识的渴求所唤起的理性所牵引”而从事科学研究的。从事科学研究首先要有对未知世界的好奇和对知识的强烈渴求。其次，“对于真理同一性的洞见”指引我们持续从事科学研究。雅斯贝尔斯还从“原初知识”的角度探讨了讲授法的重要性。讲授法之所以无法替代，是因为只有在讲授的时候，雅斯贝尔斯所说的“原初的自我存在”——本真的、完整的教师形象才会出现在学生面前。

雅斯贝尔斯敏锐地感觉到，大学的本性决定了大学与政府必然处在持续的对立中。大学是自由学者的学术部落，是研究高深学问的地方，是发现真理、创造文化、成就大德的地方。大学代表了社会的理想，代表了社会的良知，代表了先进的文化。为了追求更高的社会理想，解决社会问题，大学总是要揭露社会矛盾，对政党和政府提出批评。如果大学降低到了迎合执行党政党和政府政策的社会公共机构的层次，它就已经不是大学了。大学与政府之间的对立和持续紧张是促使政府不断完善制度，不断规范行为，从而不断推动社会进步的强大动力。因此，只要政府是真正代表人民群众根本利益的政府，大学与政府之间的矛盾并不是不可调和的；只有那些站在人民的对立面的专制的、腐败的政府，“连基本的道德和行为罪过都要急于掩饰的”政府，才会仇视大学。

镜照《大学之理念》，我们首先感觉到的是：学术自由不是被给予的，它需要正直的知识分子付出代价去争取和维护。其次才是对雅斯贝尔斯睿智思想的感佩。

雅斯贝尔斯提醒我们深切地思考大学与政府的关系。一旦学术自由受到了限制，大学成为服从政府意志的公共机构，政府就失去了一个理性的批判者和精神的引领者。一个缺少理性指导和精神引领的政府必将迅速腐败。一个政府，哪怕它仅仅为了自身的存在而打算，也应该维护大学的独立和自由。

这使我想到了应该关注一下知识分子问题和文化冲突问题。于是找来了萨义德的《知识分子论》<sup>①</sup>和斯诺的《两种文化》<sup>②</sup>。

20世纪对于知识分子最著名的描述有两个。一是来自意大利的葛兰西，他认为在与知识生产或分配相关的领域工作的每一个人都是知识分子。二是班达的定

① [美]萨义德，知识分子论。单德兴译。北京：三联书店，2002。

② [英]C.P.斯诺。两种文化。纪树立译。北京：三联书店，1994。

义：知识分子是一小群才智出众、道德高尚、代表人类良心的哲学王。萨义德倾向于认同班达的定义，葛兰西所描述的知识分子仅仅是专业人士而已，算不得真正的知识分子。但他并不像班达那样把知识分子看成极为稀罕的、代表真理和正义的、超凡脱俗的神圣。在他看来，知识分子既具有公共性，又具有个体性，是现实社会中具有特定公共角色的个人。他们所拥有的专业知识、智慧和判断力赋予他们不平凡的能力，能够为了公众而向公众公开地、清晰地表明自己不同于世俗的、传统的、官方的态度、立场和观点。这就意味着知识分子与世俗和权势的对立是本质性的。为了不被世俗和权势同化或收编，时刻保持清醒和睿智的头脑，永不放弃作为知识分子的责任，萨义德提出了他关于知识分子的三个著名论断：知识分子是流亡者和边缘人；知识分子不仅仅是局限于狭窄领域的专业人士，而且应该是有着广泛兴趣和现实关怀的业余人员；知识分子不能站在专业的立场，保持价值中立，要对身边的事件做出价值判断，对权势说真话。同时，萨义德认为，知识分子并非神圣，他们常常是具有争议性的人物。

萨义德自己就是一个从巴勒斯坦流亡到西方社会的知识分子，他从自己的切身感受中领悟到流亡者隐喻了知识分子的本质内涵：与世俗和权势相对抗，依赖专业的、理性的判断力，站在体制之外批判、监督和引导体制的运行。当千人许诺时，知识分子一人谔谔。他们因此而孤独，但也因此而获得了非凡的洞察力。他们自觉地处于体制之外，成为边缘人。

萨义德看到，学者和专家存在着被职业化的危险，他们很可能在种种压力下成为没有个性的纯粹的工具。囿于狭窄的专业领域；崇拜狭窄专业领域里的专家和权威；被权力直接雇用并服务于权力；被各种激励机制和评估标准所牵制而丧失独立和自由。萨义德开出了“业余性”的良方。萨义德自己的专业是文学批评，但他的兴趣扩展到了东西方的文化冲突、巴勒斯坦的解放、知识分子问题等广泛的领域。就其影响范围来讲，他在业余领域所取得的成就甚至超过了他的专业领域。

对权势说真话是萨义德的知识分子定义的又一重要内涵。权势不仅指政治势力，也包括宗教势力、商业集团和社会团体势力，知识分子个人所属的集体的势力也不能排除在外。无论是屈服于何种权势，知识分子正是在违背理性和正义的原则、不愿说真话的过程中腐化堕落的。

镜照《知识分子论》，我们看到，中国古代的士君子可以称得上真正的知识分子，但他们并不是萨义德所描述的知识分子，而今天中国的读书人大都沦落成了专业人士。

在中国文化中成长起来的知识分子难以理解流亡者和边缘人的隐喻。在中国文化中只有被贬而没有流亡，只有隐士而没有边缘人。被贬和归隐是中国古代真正的知识分子两种对抗世俗和权势的行动，但他们因此而找到了精神的家园，得到了民众的接纳和认同，并不孤独和不乐。他们苦读诗书，目的就是要踏上仕途，

成为体制内的一员。进入仕途之后，一部分人沾染了官场习气，成功地被体制收编。但也有一部分士君子，他们在红尘中不惹红尘，在体制内批判体制，被贬几乎是他们的宿命，即使明君在世，也在所难免。

我想，中国的知识分子不必做萨义德所说的流亡者和边缘人，做一个传统儒家的士君子或佛家道家的世外高人更好。知识分子不必无条件地与世俗和权势对抗，“天下有道则现，天下无道则隐”、“穷则独善其身，达则兼善天下”是可取的态度。无论是现还是隐，都要以道义的承担者自居。进入体制之内要时刻警惕被权力腐蚀的危险，不苟且，不偷安，敢于抗颜。力所不及，心生厌倦，无妨辞职不干，打包走人，退隐书斋，把书教好，把学生带好，把研究做好。当今社会，再也没有偏远蛮荒的地方等着谁被贬后去治理，也没有远离城市的世外桃源可以耕种，书斋和实验室是知识分子的好去处。“心远地自偏”，心超凡脱俗了，哪里都是归隐的好地方。

《两种文化》是斯诺在 20 世纪中所做的关于科技与人文两种文化的一系列演讲的选集。斯诺既是一个作家，也是一个科学家，还是一个政府官员，是难得的有资格讨论两种文化的人。

斯诺经常往返于人文与科技两个团体之间，亲身感觉到人文知识分子和科技人员之间“几乎完全没有相互交往，无论是在智力、道德或心理状态方面都很少共同性。”“二者之间存在着互不理解的鸿沟——有时（特别是在年轻人中间）还互相憎恨和厌恶，当然大多数是由于缺乏了解。他们都是荒谬地歪曲了对方的形象。他们对待问题的态度全然不同，甚至在感情方面也难以找到很多共同的基础。”两种文化的隔阂是因为缺少共同的知识基础。作为科学家，“传统文化的全部文献似乎与他们的兴趣无关”，而人文知识分子则“自称传统文化就是整个‘文化’，好像根本就不存在自然秩序”。人文和科技的分裂给人文和科技的发展带来了巨大的损失，远离人文的科技产品只具有最基本的实用功能，远远不能满足富足之后的人们的需要。

斯诺还探讨了科学家与技术工作者的差异、科技工作者的道德责任，以及科学研究中的美学问题。科学家更倾向于激进，技术工作者更倾向于保守。科技人员总是以价值中立逃避责任，但斯诺指出：“科学家无法逃避责任，正像他们或我们其他人无法逃避此时此刻所承受的地心引力一样。”斯诺认为，科学发现真理也发现美。“科学活动的结果，即科学工作的实际结尾部分，都有一种美学价值……科学构想的美学像艺术作品的美学一样，是丰富多彩的。”正因为科技工作者肩负着道德责任，科学发现和技术发明是一种美的创造活动，科技与人文是不可分割的。

镜照《两种文化》，我们看到，在中国，科技和人文同样是分裂的，其分裂的程度远甚于英国。

在中国，科学与人文之间的鸿沟表现为科技知识分子对人文知识分子的轻蔑

和人文知识分子对科技知识分子的钦羡。中国的人文知识分子很少有人把自己和自己所属的群体看成“独一无二”的，他们甚至有些自惭形秽；倒是科技知识分子大都认为人文知识分子是可有可无的，甚至是多余的和坏事的一群人，而他们自己才是“独一无二”的。由于大学教育过度专业化，我们所培养的科技人员缺少人文精神，常常在利益的驱使下丧失道德良知。越来越严重的产品质量问题、工程质量问题、食品安全问题、医疗安全问题，虽然与官员腐败、商人黑心密切相关，但工程技术人员是无法逃脱责任的。科技与人文的分裂还使得我们的产品缺少人文和艺术的内涵，难以在追求个性化、艺术化和人文化的新技术革命中赢得更多的认同。

《高等教育何以为“高”——牛津导师制教学反思》<sup>①</sup>和《哈佛通识教育红皮书》<sup>②</sup>是不能遗漏的。前者系统地阐述了堪称本科教学之典范的牛津大学的本科生导师制。后者一直被列为对美国高等教育产生了重大影响的著作之一。

《高等教育何以为“高”——牛津导师制教学反思》是一本由牛津高等教育政策研究中心主任大卫·帕尔菲曼主编的、阐述牛津导师制的书，书中汇集了16位牛津各个学院有经验的导师的观点。

帕尔菲曼发起写作此书是因为“近些年来，这种导师制教学方式不管是在牛津大学校内还是校外都招致了一些批评或质疑。”在21世纪的大众高等教育体制下，加上政府对高等教育的投入日趋减少，“牛津的导师们是否会逃避这每周12小时的辅导重担，而重新规划宝贵的时间去从事科研——成功的学术生涯中博取赞誉的关键因素？”这是一个问题。导师制是否应该继续坚持，不能简单地考虑经济、时间、精力等现实条件是否允许导师制继续存在，它涉及对高等教育本质的理解。“这本册子汇集了牛津大学各学科有经验的导师们的观点，他们从自己的经验出发表达了对牛津导师制的个人看法，并且一致认为这种导师制的教学方式对牛津大学所有的学位课程而言是完全必要的。”

“概而言之，导师制教学就是在学生和他所跟从的导师间进行的例行周会。”“整个导师制教学的过程，包括了阅读论文、讨论问题、安排下周任务等，持续的时间略多于一个小时。”“导师制方法的根本就在于它是一种质疑的方法，一种探究、摸索及细察的方法。”

导师制是一种自由教育的形式，它会不会与职业教育相冲突呢？它与教师所从事的科学研究是一种什么样的关系呢？新学院院长艾伦·赖安回答了这些问题。第一，他认为自由教育在本质上并不必然是非职业化的。赖安将自由教育所达至的目标看成职业生活中必不可少的素质。这一观点意义重大，有利于消除自由教

① [英] 大卫·帕尔菲曼，高等教育何以为“高”——牛津导师制教学反思。冯青来译。北京：北京大学出版社，2011。

② [美] 哈佛委员会，哈佛通识教育红皮书。李曼丽译。北京：北京大学出版社，2010。

育与职业教育的对立。第二，赖安挑战了关于教学与科研关系论述中一种普遍的观点：本科教学必须以前沿的科学研究为基础。赖安区分了好好的学问和好的研究：好的研究显然应该是学科前沿的研究，而好的学问则只需熟悉最新的研究成果。对于本科教学而言，好的学问比好的研究更加重要。

牛津大学的导师们每周要花 12 个小时的时间与学生讨论交流。我们不得不佩服他们甘愿为学生付出的精神。玛格丽特夫人学堂工程科学院士史密斯引用卫理公会的创立者约翰·卫斯理的话说：“如果我没有做到在一年中除星期日之外的每一天都去辅导学生，我会认为自己比一个拦路抢匪不会好到哪里去。”当然，学校也并没有亏待它的员工，据说牛津大学的导师们的工作量的三分之二来自导师制。

对比牛津大学的导师制，我们在学生身上花的时间和精力太少了。除了上课外，我们的大学教师很少见学生，大家都在一门心思搞科研。不肯在学生身上花时间还不是最大的问题。本书汇集了 16 位牛津大学各个学院有经验的导师的观点，这 16 位导师不仅是各个学科领域里顶尖级的专家，而且也是高等教育学的内行。这让我们看到了中国大学与牛津大学这样的世界著名大学的巨大差距。我们的差距主要不在专业水平上，而是我们的大学里从管理者到教师大都不懂得什么是高等教育。我还被牛津大学的导师们对教学的奉献精神深深地触动了。按照卫斯理的严格标准，我们的很多大学教师，包括我自己，都“比一个拦路抢匪不会好到哪里去”！牛津导师制深受学生欢迎，能激励学生刻苦学习，其中一个重要的原因是导师们的奉献精神深深地感染了学生。我们总是埋怨学生不好好读书，我们是否扪心自问：我们有没有好好教书？我们在学生身上花了多少时间和精力？

近代以来，追求民主自由的西方人并没有给世界带来和平与安宁。这是一个问题。1943 年，仍在二战中，哈佛大学校长科南特就任命文理学院和教育学院的 12 位教授组成一个专家委员会，研究哈佛大学的本科教育。两年后，该委员会发表了“自由社会中的通识教育”报告书。这份报告即美国高等教育史上著名的《哈佛通识教育红皮书》。

哈佛通识教育委员会的教授们敏锐地感觉到，民主制度下发展起来的人的个性、差异性和多样性如果没有共同规范的约束，将带来人与人之间的激烈冲突，最终将威胁到人的自由。这或许就是近代以来西方人追求民主却并没有得到真正的自由的原因。从教育方面理解这一问题，则是人的完整性中应该包含怎样的个性和共性，以及如何培养人的完整性。以往的教育更强调个性的培养，这显然是不够的，于是以培养共性为目标的通识教育被郑重地提了出来。该委员会认为：“现代民主社会的任务是保持古代自由教育的理想，并且尽可能地将其扩展到共同体内部所有成员的身上。”“衡量一个自由人的标准应该包括：第一，他自由吗？也就是说，他有能力为自己做出判断和规划以至于真正地掌握自己吗？”“第二，

他的同情心和动机具有普遍性吗？”哈佛通识教育委员会对通识教育目标的认识并没有超出赫钦斯等永恒主义者的思想，仍然是要继承古希腊和基督教两个西方历史文化传统，培养西方人共同的价值观念和生活方式，方法仍然是阅读西方经典著作。

与赫钦斯不同的是，该委员会全面系统地思考了通识教育与专业教育的关系问题，有四点特别引起我们的注意。第一，实施通识教育和专业教育都是为了人的美好生活。通识教育旨在培养学生成为一个负责任的人和公民，专业教育旨在培养学生将来从事某种职业所需要的能力。第二，由自由人组成的社会才是真正和平安定、和谐有序的社会。第三，与第二点相关，“一个完全由专家控制的社会不是一个明智而有序的社会”。专业教育最多只能保障专家们具有专业方面的理性智慧，却无法保障他们具有正确的价值观念和美好的理想追求。第四，自由教育并不赋予学生任意选择课程的权利，而是理性地将还不具有博大智慧的学生引向通往美好生活的道路。

镜照《哈佛通识教育红皮书》，我们强烈地感受到我们的教育对人性的关注太少了。

在极左路线盛行的年代，研究人性成为禁区。在那个年代，我们坚持认为没有抽象的人性，只有具体的人性；没有共同的人性，只有相互对立的阶级性。这种哲学指导下的教育培养阶级友爱和阶级仇恨，这种教育是容不下通识教育的。自改革开放以来，我们在逐渐修补斗争哲学对中国教育的严重破坏。然而，我们虽然在很大程度上弱化了阶级斗争，却更加强化了生产斗争。我们的教育仍然是经验主义和工具主义的，不是把人培养成为人，而是把人培养成为工具。

美国的通识告诉我们一个道理：所谓通识，即一个民族、一个国家在长期的历史过程中所形成的共识，这样的共识凝聚在这个民族、这个国家的先贤所创作，被全民族所认同的经典著作中。关于通识，我们应有比西方人更广阔的胸怀，对通识的理解既要有历史的维度，又要有世界的视野，还要有创新的认识。

# 目 录

《大学的理想》镜诠 .....	1
《高等教育哲学》镜诠 .....	12
《大学的使命》镜诠 .....	26
《美国高等教育》镜诠 .....	35
《现代大学论——美英德大学研究》镜诠 .....	43
《走出象牙塔——现代大学的社会责任》镜诠 .....	51
《学术权力——七国高等教育管理体制比较》镜诠 .....	59
《国际高等教育政策比较研究》镜诠 .....	70
《探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育》镜诠（上） .....	79
《探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育》镜诠（下） .....	89
《高等教育不能回避历史——21 世纪的问题》镜诠 .....	97
《大学之用》镜诠 .....	105
《废墟中的大学》镜诠 .....	113
《失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的》镜诠 .....	123
《什么是教育》镜诠 .....	133
《大学之理念》镜诠 .....	143
《知识分子论》镜诠 .....	150
《两种文化》镜诠 .....	161
《高等教育何以为“高”——牛津导师制教学反思》镜诠 .....	168
《哈佛通识教育红皮书》镜诠 .....	177
后记 .....	185





# 《大学的理想》

## 镜论

1. 实用知识普及协会的影响力正值鼎盛期……但除了斯宾塞外，其他理论家对当时的这类新型机构极少感到满意。[p1]

2. 实用知识普及协会用许多半科学性质的书籍，使公众的头脑得到娱乐甚至信息，但“娱乐不等于教育”。[p2]

实用是新型教育的座右铭。[p2]

3. 在新大学里，学生不住校——这对于毕业于牛津的学生来说是不可理喻的做法，因为他们认为，大学校园生活比课堂教学更有价值。[p3]

通过与同伴的交谈，学生学会了思想的艺术，这比听听课、记记笔记学到的要多。英国大学生活“最重要的功能之一，是学生对造就彼此的影响。”[p16]

4. 教育给人以理智上的理解力及思想上的哲学倾向。[p17]

5. 在人生的各阶段，都会使教育的目的幻灭。[p19]

### 前言

6. 它是一个传授普遍知识的地方。这意味着：一方面，大学的目的是理智的而非道德的；另一方面，它以传播和推广知识而非增扩知识为目的。[p1]

1. 斯宾塞的“科学知识最有价值”的观点让纽曼等人惊愕不已，他的观点到20世纪初才漂洋过海在美国结出果实。

2. “寓教于乐”是大众教育和基础教育的格言。高等教育的格言是：“寓教于艰苦的探索。”

增智、成仁、养神是传统教育的座右铭。

3. 可以想见，牛津大学的校园生活是自由学者的绅士生活。如果大学校园并不比街道社区神圣，那么住在哪里都一样。

中国古代的大学有“正业”，有“居学”。《诗》、《书》、《礼》、《乐》是正业，琴、棋、书、画是居学。居学需要“群居相切磋”。“独学而无友，则孤陋而寡闻。”所以学子们要负笈千里，来到太学和书院里读书。

4. 即“智”与“仁”是也。

5. 教育的目标在现实中幻灭，是悲壮的。如果教育没有理想的目标，人生不过是一场闹剧。

6. 在柏拉图那里，唯有理智能接近最高的理念“至善”，故理智的目的高于道德的目的。大学追求理智的目标而不是道德的目标还因为道德需要行动，需

7. 发现和教学是两种迥异的职能，也是迥异的才能，并且同一个人兼备这两种才能的情形并不多见。整天忙于把自己现有知识传授给学生的人，也不可能有闲暇和精力去获取新的知识。探寻真理需要离群索居，心无二用，这是人类的常识。最伟大的思想家对自己的思考对象极为专心致志，不允许别人打断。他们心不在焉，行为怪僻，或多或少对课堂和公共学校退避三舍。[p4]

教学允许与外界打交道，但实验和思辨的自然家园是隐居。[p5]

8. 一旦理智得到恰如其分的培养，并形成对事物合乎逻辑的看法或理解，才智就能根据个体身上独特的素质和能力，施展自己的力量，产生或多或少的影 响。就大多数人而言，理智从好的一面来说让人感到头脑冷静、通情达理、直率诚恳、克己自制及立场坚定，这些都构成理智的特点。在一些人身上，理智会养成理事的习惯、对他人的影响力以及洞察事理的能力。在另一些人身上，理智会激发他们进行哲学思辨的禀赋，并使头脑在思想的这一领域变得出类拔萃。而在所有人身上，理智是一种能相对容易地进入任何思想主题的能力，是一种能敏悟地学习某种科学或从事某种职业的能力。[p8]

9. 我一直在勾画的有关大学教育的这套理论，如果没有付诸实施，就不能完好或完全地教给年轻人任何东西。他们离开大学的时候，脑子里最多只是一些有关万事万物的充满智慧的一般看法。[p9]

10. 我坚决主张智育的第一步就是

要在整个人生过程中，在实践生活中培养。道德不是大学教育阶段仅仅通过知识学习或研究能够培养起来的。

7. 纽曼的这一观点与洪堡“教学与科研”相结合的观点不尽一致，但也不矛盾。纽曼所说的知识是“自由知识”而非“实用知识”。传授自由知识离不开理性的思考和探究，它与旨在发现新知的研究只有一步之遥。纽曼的深刻之处不仅在于他指出了发现与教学的诸多不同，还在于他的观点中所隐含的对教学与发现的关系的认识。没有对已有知识的掌握，发现是不可能的。

重科研轻教学，是舍本求末。教学是根本，本立而道生，科研顺理成章。

8. 自由教育就是让人获得自由的教育。获得了理智就获得了自由。理智在所有人身上有共同的表现，在不同个体身上又有不同的表现。理智的自由人生活在一起，既能相互适应、相互补充，又能各尽其能、各得其所。排斥自由教育的专业教育，学生学到了办理具体事务的技能，却缺少左文所列举的品质，而这些品质恰恰是一个有教养的人所应具有的品质。我们的大学培养了很多技艺高超的专家，这些专家的个人质量和没有受过高等教育的人没有两样，甚至比不上没有受过高等教育的人。

9. 专业教育看似教给了年轻人很多东西，包括技能、技巧和相应的理论知识，但他们离开学校的时候，对人、自然和社会仍然一窍不通。

10. 智育离不开各门学科知识的学

让孩子们铭记有关科学、方法、秩序、原则及体系的理念，有关规则及例外、丰富及和谐的理念。这通常只需要从语法入手就可以很好地办到……第二门类的科学是数学……因此，当他们看历史书时，年代学和地理学对他们来说也是非常必要的，否则只能比看故事书稍强一点。同样，当他们读诗歌时，韵律写作同样是不可或缺的。[p9]

### 知识本身即目的

11. 如果学生读书只囿于一门学科，那么这种劳动会助长片面追求某种知识的倾向，这样做会限制学生知识的发展。[p21]

虽然学生不可能攻读开放给他们的所有学科，但生活于代表整个知识领域的人中间，耳濡目染，受其熏陶，必将获益匪浅。[p22]

12. 知识本身即目的。这就是人类心智的本性。[p23]

西塞罗在列数各种各样的智力超群的人时提出，为知识本身而追求知识。他是这些人中这样做的第一人……他认为，知识是除生理需要外，我们应追求的首要目标。[p25]

通过“学会科学和知识”来报效社会的思想，与知识和科学培育的动机根本沾不上边。[p26]

13. 自由教育和自由探究就是心智、理智和反思的操作活动。[p27]

14. 自由知识本来就是为了引起我们的思索，自由知识立足于自己的要求，不受后果支配，不期望补充，不受目的的影响（如人们所说），也不会被任何技

术，但目的不是掌握学科知识，而是通过对学科知识的自由探讨获得一种思维能力。因此，自由教育特别看重那些有利于培养理智的那些学科知识。遗憾的是，这些知识因为并不能明确说明有何具体的作用被排除在我们的大学教育之外，像数学这样的课程之所以还受到重视，并不是因为它能训练人的理智，而是因为学习技术课程少不了数学。

11. 片面性是理智残缺的表现之一。囿于一门学科的专家都是理智畸形发展的人。

“综合性大学”的说法是不够准确的，“综合性”是大学的应有之义。20世纪50年代的院系调整是消灭大学，大办专科学院的运动。但“综合性”并非学科的简单拼合，由专科学校升格而来和由多所单科性学院合并而成的所谓的“大学”仍然只是专科学院。

12. 以知识本身为目的，完善的是人的心智；把知识当成实现其他目的的手段，满足的是人的欲望。

以知识本身为目的的人和把知识当成手段的人，都要首先满足生理需要。所不同的是，前者吃饭是为了更好地活着，后者活着就为了吃饭。

以知识本身为目的完善的是人的心智。由心智完善的人组成的社会才是完善的社会。因此，以个人为本位的社会是完善的社会；以社会为本位的个人是残缺的个人。

13. 那么，专业教育和技能训练就是手脚的、重复的操作活动。

14. 同一种知识既可以是“自由知识”，也可以是“实用知识”。以这种知

艺所同化。最普通的追求具有这种特征，只要这种追求是充分而完整的。而最崇高的追求也会失去这种特征，只要这样的追求是为了获取追求之外的某种东西。[p28]

15. 可以用伟大的哲学家亚里士多德说过的几句有典型意义的话加以概括。“在你拥有的东西中”，他说，“有用的东西带来收益，自由的东西用以享受。所谓收益，我指的是能获得收入；所谓享受，则除了使用之外，不会带来任何结果。” [p29]

16. 知识本身即目的，这种知识应被称为自由知识或绅士知识。

17. 当知识带有哲学的特性时，它就是格外自由或尤其自足的。[p31]

18. 一旦理智作用于知识，影响了知识，或者，如果说得更形象一点，渗透进知识，知识就可以被称为科学或哲学。理智是知识内在丰富性的本原。[p32]

一方面，它被称为实用知识；另一方面，又被称为自由知识……实际上，以一种方式运用知识的人不可能以另一种方式来运用它，至少在非常有限的程度内是如此。这样就有了两种教育方法：一种教育的目的是哲学性的，而另一种的目的则是机械性的。一种要达到普遍的观念，另一种则致力于特殊的和外在的东西。[p32]

知识按其程度变得越来越特殊时，知识就越不成其为知识。[p33]

19. 知识是一种习得的精神启示，是一种习惯，是一笔个人的财富，是一种内在的禀赋。[p33]

识本身为目的，它就是“自由知识”；以这种知识为手段去达到其他的目的，它就是“实用知识”。中国和英国的大学所教、所研究的是同样的一些知识，但我们所实施的是专业教育，而他们所实施的是自由教育。

15. “有用的东西”相当于中国古代所说的“器”，“自由的东西”相当于“道”。“君子不器。”“同于道者，道亦乐得之。”

16. 自由知识在西方是绅士知识，在中国是“君子之道”。

17. 哲学的特性即智慧的特性、理智的特性。智者因其智而自由、而自足。

18. 渗透着理智的科学和哲学对于非理智的头脑来说仍然是知识。而对于理智的头脑来说，生活中、书本中处处都是科学和哲学。有理智的教师讲授的是科学和哲学，没理智的教师传授的是知识。

准确地说，我们不能同时以两种方式运用知识，并且两种教育的目的难以相容于同一教育过程中。实际上，渗透进智慧的自由知识有着更为灵活的实用性，而实用知识只具有机械的实用性。既然如此，无论追求何种价值，大学都应该探索自由知识。

19. 因此，自由知识是没有“产权”的，它不需要保护，谁也偷不走。只有实用知识才有所谓的“产权”。

20. 自由教育造就的不是基督教徒，也不是天主教徒，而是绅士。成为绅士是件好事；具备有教养的才智，有灵敏的鉴赏力，有直率、公正、冷静的头脑，待人接物有高贵、谦恭的风度是好事——这些都是广博知识天生具有的本质。

[p40]

21. 艺术家展示的是容貌、形态之美，诗人展示的是心灵之美，传教士展示的是仁慈之美。我重申一遍，理智也有它的美。它的英雄是敢于追求理智美的人。开阔心智，让心智得到修正和净化，使它学会去了解，让它去消化、掌握、驾驭并使用知识，让它有能力驾驭自身的才能，包括应用、灵活性、方法、准确性、敏锐、机智、谈吐、口才等，这些都像道德培养一样，是可以领会的目标，但同时，它与道德培养又大相径庭。[p42]

我们要使人性变得完美，不是靠消除人性，而是要为人性添加一些超越自身的东西，并指引它瞄准比自身更高的目标。[p43]

### 知识与学习

22. 理智的培育是一种理智的扩展或启示。[p46]

23. 知识是扩充思想必不可少的条件，是达到思想扩充的工具，这一点是无可否认的，应一以贯之，我把它当成第一准则来起步。[p49]

24. 知识的交流无疑是才智扩展或者说才智启发的条件和手段。[p53]

知识不仅仅是万事万物，知识也是万事万物之间互相而真实的联系。

20. 自由教育造就的不是政客，也不是专家，而是君子。成为君子是件好事；君子喻于义、君子坦荡荡、君子怀德、君子忧道不忧贫、君子温良恭俭让……

21. 西周以“乡三物”教万民，其中的“六德”包括智、仁、圣、义、忠、和，智居其首。孔子所谓智、仁、勇“三达德”，智也居其首。孔子自称不如颜回，是因为颜回能“闻一知十”，有极高的智慧。“智者不惑”，智者通达万物之理，能机敏、灵活应对事物之变。

“智”字从“知”从“日”，当知识如同阳光照亮人的心灵时，人就获得了智慧。教育就是用知识照亮人灵魂的活动。

教育是完善人性的活动。

22. 智育是增进智慧、启迪智慧的教育。

23. 知识能增进智慧、启迪智慧，这是显而易见的。之所以要强调，是因为那些简单地记诵知识的人变得越来越愚蠢，有人因此而怀疑知识能增进和启迪智慧。

24. 只懂得万事万物孤立的特征，知识越多越愚蠢；不仅懂得万事万物的特征，而且懂得万事万物之间的相互联

一旦脱离了这种分析、分类、协调的过程，大脑就不会经历才智扩展，也不能算得到了启发或具有了综合能力。

[p54]

那才是真正的心智扩展，它是一种立即就能把许许多多零零星星的事情作为一个总体来观照的能力，是把握这些事情各自的价值并决定相互之间依存关系的能力。[p56]

25. 凭借理智所拥有的历史知识，它差不多就可以做出预言；凭借它对人类本性的认识，它差不多就能做出反省。它几乎可以说具有超自然的宽宏大量，因为它从来不会气量狭小，也不会观点偏执；它几乎可以说具有处变不惊的信念，因为它不会被任何事吓倒；它也几乎可以说具有敛心默祷时的优美与和谐，因为它熟悉永恒不变的事理以及优美动听的星球乐。[p58]

26. 理智训练以及大学教育的真正而且充分的目的不是学问或学识，而是建立在知识基础上的思想或理智，抑或可称之为哲学体系。

如果我们要完善理智……我们必须学会综合，必须讲求方法，必须掌握原则，并且通过这些原则把我们学得的东西归类定型。[p59]

27. 透彻掌握一门学科与粗浅地了解多门学科并不是一回事。对很多事情一知半解或者记住一些细枝末节，都不是富有哲理的、全面的治学观点。[p64]

28. 娱乐消遣不是教育。

技能也不是教育。[p64]

29. 如果有两类大学，其中一类不为学生提供住宿，也不督促学生的学习

系，知识越多越灵秀。因为所谓有智慧，就是能与万事万物和谐相处，共生共荣。这既要懂得人与人的关系，又要懂得人与物的关系，还要懂得物与物的关系。懂得这些关系，则既善假于万物，又善生养万物。在这一点上，中国文化有比西方更宽阔的胸怀，但在分析、分类、协调等方法上，我们技不如人。

25. 中国古代的思想家都具有广博的历史智慧，都深刻洞悉人性并具有自我反省能力。没有哪个民族具有中华民族这么丰富的历史智慧，没有哪个民族的思想家像中华民族的思想家那样强调自我反省。

26. 哲学就是智慧之学，就是有智慧的思想。按照《礼记·学记》中提到的学程，大学共十年，第九、第十年的目标是“知类通达，强立而不反”的“大成”之境。“知类”就是懂得西方人所说的“类本质”，也就是懂得哲学。“通达”就是四通八达，什么地方都能去，什么事情都想得通，什么事情都做得了，不再囿于某一专业。读大学就是要读出这样的“大成”之境。

27. 20 世纪 50 年代始，世界进入所谓的“知识爆炸”时代。各种知识，特别是技术知识急速增长，导致大学课程的膨胀和肤浅化。本科生甚至研究生，已很少有人能透彻地掌握一门学科了。

28. 因此，我们不知道如何称呼现在的“大学教育”了。

29. 这样的大学从前是有的，那就是古代的书院。最后一所这样的大学叫“湖南自修大学”，那里出了个毛泽东。然而，若是现有的大学既不上课，也不

情况，只要学生通过一系列的考试就可以授予学位；另一类大学既没有教授，也根本不安排考试，而只是把一大群年轻人召集到一起生活三四年，然后把他们送出校门，像人们所说牛津大学约60年来所做的那样。如果有人问我，这两者哪一种方法更有利于才智训练……我将毫不犹豫地优先考虑那种既无教授也不考试的大学，它比那种迫使学生了解天底下每一门学科的大学要强。[p65]

30. 无论哪种形式的自我教育，即使在最严格的意义上，也都比过多地依靠课堂教学而实际上对心智的养成无多大裨益的教学制度可取。[p68]

31. 这些人不得不为了应付考试而把一二十门学科的知识装进头脑；因为他们手头有太多的东西要让他们自己去思索或探究；因为他们不分青红皂白，贪婪地汲取种种假设或结论；因为他们盲目地掌握所有的学科，并把各种证明牢记在心；而且一旦他们受教育的时间结束，他们往往就会愤愤然地放弃他们所学的一切。也许除了养成了运用的习惯，他们当初热切地付出的劳动实际上一无所获。[p69]

32. 我说，要是能让现有的而且善于动脑筋的才智之士避开学院及大学，而不是让他们心甘情愿地忍受如此沉闷无趣的苦差事，或者说，遭人如此无礼的愚弄，那该多好！要是具有独立精神的人能在接受初步的基础教育之后，去图书馆里广泛地涉猎，随手取下书架上自己看上的书，兴之所至，深入钻研，那该有多大的益处啊！要是他们能漫步田头，与被流放的王子一起去寻找“树

考试，其结果难以想象。这“一大群年轻人”是要加以修饰的，应该说“一大群有志于学的年轻人”。然而，即使是现有的大学，既不上课，也不考试，只帮助学生解决自学中的困难，也会培养出比现在更多的人才，因为其中必定有有志于学的年轻人。让这些有志于学的年轻人成为社会各界的精英。让那些懒惰的学生自己承担起懒惰的后果。

30. 大学是为有自我教育能力的人而设的。孔子提出“不愤不启，不悱不发”的教学原则，必待学生心求通而未得，口欲言而未能，并且主动向老师求教的时候才给予学生启发。

31. 生活永远要比对生活的设计复杂得多。没有智慧，只有知识的人永远感到学无所用。有智慧的人从来不存在适应现实生活的问题，他们来到这个世界，是为了改造现实生活和创造新的生活。他们不会有学无所用、不适应生活变化的“愤愤然”，只有创造新生活所带来的快乐。

32. 我说，要是能让现有的而且善于动脑筋的大学教师避开各种评估，而不是让他们别无选择地忍受如此沉闷无趣的苦差事，或者说，遭人如此无礼的愚弄，那该多好！要是具有独立精神的大学教师能在具备初步的教学和研究能力之后，去图书馆里广泛地涉猎，随手取下书架上自己看上的书，兴之所至，深入钻研，那该有多大的益处啊！要是他们像孔子那样，带着学生周游世界，或是像五柳先生那样与三五“素心人”一起，“奇文共欣赏，疑义相与析”，那该多么健康，多么真实啊！

木的对话，溪水欢腾的乐章”，那该有多健康啊！要是教育能像诗中所描写的那个苦命男孩那样，那又该多么真实啊！

[p69-70]

### 知识与专业技能

33.（以洛克为导师的北方评论派，对牛津大学的古典主义提出了尖锐的批评，他们主张教育的“实用性”，强调专业知识的学习和技能的训练。）

34. 在总体上对智力进行培育，这最有助于专业学习和科学研究。受过教育的人能做文盲所不能做的很多事情。学会思考、推理、比较、辨别及分析的人，虽然不会一蹴而就便成为律师、辩护人、演说家、政治家、内科医生、店主、商人、工程师、化学家、地质学家或文物工作者，但是他所处的智力状态可以使他马上就可以去从事我所说的这些科学和职业中的任何一种，他也可以根据他的趣味和独特才能来选择自己所从事的科学或职业，而且能够泰然处之、优雅得体、多才多艺并确保成功。[p86]

35. 我说，法律和医学不是大学课程的目的，但我并不是指大学就不必教法律和医学。如果大学不教一些特定的学科，那么它还能教什么呢？它是通过教授所有的知识分支来达到传授所有知识的目的。[p86]

36. 洛克和他的门徒们就是用这些谬论来吓唬我们的，不让我们对理智进行培育，因为他们有一个理念，那就是，如果教育不能教会我们某种暂时的专业、某种从事机械生产的技能或是某种自然奥秘，那么这种教育是无用的。然

33. 如果只有纽曼一种声音，英国的高等教育是不会发展的。同样的，如果只有洛克的一种声音，英国的高等教育也是不会发展的。

34. 一个人最终总是要从事某一专业工作的，自由教育不是反对专业教育和科学研究，而是为了更好地做好专业教育和科学研究。自由教育 with 专业教育的差异在于：自由教育的提倡者认为理解和运用专业知识的智慧更加重要，有了智慧，会很容易掌握所需要的专业知识；而专业教育的提倡者认为专业知识本身最重要，希望尽快获取专业知识。另一重大的差异是：前者认为，人除了职业生活外还有日常生活，日常生活优雅得体的人才是有教养的人；后者则完全忽视了这一点。

35. 要这样理解这里所说的“所有知识”。所有知识的传授都能达到训练心智的目的（如果其目的是心智训练的话）。心智训练的目的达到了，传授所有知识的目的也就达到了。

36. 所以说，没有“有用”和“无用”的差别，只有“有用”和“更有用”的差别。套用老子的话，叫“无用之为大用”。道理虽如此，然而，指责自由教育“无用”的观点很容易被世人所接受，而自由教育“更有用”的观点却很难为世人所领悟。所以老子感叹说：“吾言甚



而，我却要说，经过训练的理智，由于其本身是好的，所以能赋予它所从事的每一种工作和职业以威力和光彩，使得我们更有用，并对更多人更有用。[p87]

37. 戴维森：“职业特质并不是一个人从事某一职业所应具备的唯一条件。他并不每时每刻都必须履行工作职责。”“无论是作为朋友，作为同伴，还是最终作为公民；无论是在家庭生活的种种联系中，还是在休闲娱乐的提高与充实中，他都有一个活动范围，而这个活动范围是在他的职业的范围之内运转的，而不是与之相冲突的。如果他在这一活动范围之中显示不出更深入的了解所能带来的好处，那么，哪怕他在另一范围之内有多高的技能和水平，他永远只能算是未受良好教育的人。”[p91]

最适宜于个体的理智训练，能使个人最好地履行社会职责。

若大学课程一定要有一个实际的目的，我认为就是为了培养良好的社会公民。

38. 大学教育是通过一种伟大而平凡的手段去实现一个伟大而平凡的目的。它旨在提高社会的益智风气，旨在修养大众身心，旨在提炼民族品味，旨在为公众的热情提供真正的原则，旨在为公众的渴望提供固定的目标，旨在充实并约束时代的思潮，旨在便利政治权利的运用和净化私人生活中的种种交往。这种教育能给人以对自己的观点和判断有一种清晰和清醒的认识，给人以发展这种观点和判断的真理，给人以表述这种观点和判断的口才，给人以倡导这种观点和判断的力量。它教他客观地对待事物，教他开门见山直奔要害，教

易知，甚易行，天下莫能知，莫能行。”19世纪，乃至20世纪，是洛克的时代，而非纽曼的时代。

37. 我总是要问每一届高校教师班和青年教师培训班的学生，出了课堂以后你的生活与普通老百姓有什么不一样？闲暇生活是不是也像一个受过高等教育的人？每当我这样问的时候，课堂上总是令人窒息得沉闷，然后有人说：“惭愧！惭愧！”高校教师尚且如此，那些在政府机关和企业工作的大学毕业生就可想而知了，至少不会更好。

我们国家的教育宗旨是培养“劳动者”，高等教育的目标是培养“高级专门人才”，要知道，“哪怕他在另一范围之内有多高的技能和水平，他永远只能算是未受良好教育的人。”为什么不是培养人？为什么不是培养良好的公民？什么人都要在专门的职业工作岗位上从事劳动，但除了从事这样的劳动以外还要从事其他的劳动，除了劳动以外还要休息，还要娱乐，还要消遣。自由教育的目的是伟大的，它旨在培养一个人、一个民族的高贵品质；自由教育的目的也是平凡的，它所培养的品质就体现在日常生活中。

38. 西方的自由教育的目标如左，中国古代的大学教育的精神实质也是这样。《礼记·经解》：“孔子曰：入其国，其教可知也。其为人也，温柔、敦厚，《诗》教也。疏通、知远，《书》教也。广博、易良，《乐》教也。絜静、精微，《易》教也。恭俭、庄敬，《礼》教也。属辞、比事，《春秋》教也。故《诗》之

他理清混乱的思想，教他弄清复杂的而摒弃无关的。它能使他可靠地胜任任何职位，使他灵巧熟练地掌握任何学科。它会告诉他如何与人和睦相处，如何想别人所想，如何把自己的想法告诉别人，如何影响别人，如何与别人达成共识，如何容忍别人。他在任何场合都能应付自如，与各个阶层的人都有共同语言。他知道什么时候该说，什么时候应保持沉默。他能滔滔不绝地说个没完，也能安安静静地听得出神。当他摸不着头脑的时候，他会中肯地提问并及时汲取教训。他总是干净利落，从不碍手碍脚。他是一个令人愉快的伙伴，也是一个你可以依赖的同志。他知道什么时候该严肃，什么时候可以轻松。他自有稳当的策略，使他能得体地开玩笑，严肃地对待结局。他头脑平静，这种平静既存在于自身之中，又存在于自身之外。他身上有一种才华，让他在公开场合得心应手，让他在深居简出的时候不甘寂寞。好运只是平淡无奇，有了它，失败与失望也有了迷人的魅力。这门能使人集这一切品质于一身的艺术，存在于像生财之道或养生之术这样实用的追求目标之中，只不过这种艺术在方式上不那么灵活，结果上也没那么肯定和完整。

[p97-98]

### 知识与宗教职责

39. 在一定意义上，受过良好教育的人可以说是具有宗教思想的。[p100]

40. 神的恩典，用神学的话来说，并不因其存在而取代人的本性，人的本性也不会顷刻之间简单地与神的恩典

失愚，《书》之失诬，《乐》之失奢，《易》之失贼，《礼》之失烦，《春秋》之失乱。其为人也，温柔、敦厚而不愚，则深于《诗》者也。疏通、知远而不诬，则深于《书》者也。广博、易良而不奢，则深于《乐》者也。絜静、精微而不贼，则深于《易》者也。恭俭、庄敬而不烦，则深于《礼》者也。属辞、比事而不乱，则深于《春秋》者也。”孔子以六经教弟子，是要培养弟子温柔敦厚、疏通知远、广博易良、洁静精微、恭俭庄敬、属辞比事的品性，同时要避免出现愚鲁、诬妄、奢侈、贼害、烦苛、混乱的极端。受过良好六经教育的人不仅在政治生活中是一个君子，在社会生活、家庭生活中也是一个君子。三省六部、朝廷地方，任什么官就能办好什么事，公事之暇则披览文籍，相互酬唱，探奇览胜，吟诗作赋，自得其乐。

39. 在中国受过良好教育的人可以说是具有儒家、道家或佛家思想的人。

40. 儒家的学说并没有人与神的对立，它就是现世的、人间的哲学。

相一致甚至相结合。[p101]

41. 基督教不是单纯地集中在那些公平、美好的观点上，而总是使这些观点与悲伤、痛苦性质的观点掺和在一起。它先讲痛苦再讲欢乐，先讲苦难再讲荣誉。它把英雄主义建立在苦行之上。

[p108]

42. 谦卑是最难获得和确定的美德。

[p111]

谦卑不仅仅表现为对自己的身份所具有的特权自觉自愿地放弃，也表现在待人处事或主观思想上真正地屈尊他人。[p111]

43. 说绅士是一个从不伤害别人的人，这几乎就是给绅士下了定义。

他的头等大事就是使每个人都感到放松自在。[p114-115]

41. “学而时习之，不亦说乎？有朋自远方来，不亦乐乎？人不知而不愠，不亦君子乎？”“饭疏食，饮水，曲肱而枕之，乐在其中矣。”与西方的英雄主义者不同，儒家总是乐陶陶的。

42. 西方人的谦卑来自于对神的敬畏。中国人的谦逊来自于对大道的崇尚和对长者的礼敬；前者表现为虚心，后者表现为恭敬。

43. 君子是具有“中和”之德的人。  
“致中和，天地位焉，万物育焉。”  
君子成己成人，爱物仁民，修身以至平天下。

# 《高等教育哲学》

## 镜论

1. 第一次试图正式提出高等教育哲学的是《耶鲁学院 1828 年报告》。该报告指出，传统的古典课程建立在“训练”和“装备”心灵这两条重要原则上。耶鲁学院的教授们认为，在这两条中前者更为重要。支持心理训练说的精神哲学（即后来的心理学）认为，学生的精神或心灵是自我运动的本源，它在各种官能（如记忆和推理）中表现自己。学生通过训练这些能力和官能进而发展精神力量，而精神力量又能按照人的意志从一种学科迁移到另一种学科，从一般的学习迁移到生活中的各种职业。

传统的课程在其具有精神训练因素的同时还具有道德训练的因素。[p5]

居于第二位的传统课程原则是“装备”心灵的原则。耶鲁学院的教授发现，知识宝库中的东西远远超过大学四年课程的容量。因此，他们排除了所有可以在学院之外学习的科目，阻止了所有关于商业、机械制造和农业的学科进入大学——因为这些学科的知识完全可以在会计室、车间和农场里学习。他们希望大学中强调学习文学和科学，因为这些是学生在繁忙的日常生活中可能永远不

1. 进入 19 世纪的美国高等教育面临着工业革命和民主自由思想的冲击，柏林大学等新型的德国式的大学开始成为美国人学习的样板。但美国人比德国人走得更远，他们淡化了洪堡新人文主义的色彩，而增强了实用主义的趋向。大学课程中增加了现代语文、数学、自然哲学等学科的比重，允许学生自由选修各种课程。正当美国大学朝着科学主义和实用主义的方向发展的时候，一些受英国人文传统影响很深的学者就起而维护古典人文传统。最具代表性的是 1828 年发表的耶鲁报告。该报告维护古典语言的崇高地位，认为古典语言可以陶冶心灵的品质，是其他专门研究的基础，应当作为必修课程开设。报告还认为大学不是为学生将来的职业生活做准备的，而是要为学生打好稳定的人文和道德基础；而打好人文和道德基础，学生必须接受长辈的指导和学校的严格管理。

会有时间和机会去探求的学问。

2. 耶鲁报告的精神支配着美国 19 世纪的高等教育哲学，然而历史的发展似乎一直悄悄地削弱它的影响。[p6]

3. 20 世纪初，正如威尔逊所说，研究成果越来越多地卷入“为国家服务”的领域，科学研究进入了工农业生产以及由于工农业发展引起的一系列社会问题中。

在两次世界大战之间，终于出现了对这一趋势的杰出反对者。罗伯特·赫钦斯试图以他自己的《美国高等教育》一书来扭转这一趋势。[p7]

### 高深学问

4. 强调认识论的人，在他们的高等教育哲学中趋向于把以“闲逸的好奇”精神追求知识为目的。[p13]

然而，这种对知识的探究不仅是闲逸的好奇了，只有越来越精确的知识验证才能使人们得到满足。高深学问忠实于真理，不仅要求绝对忠实于客观事实，而且要尽量做到理论简洁、解释有力、概念文雅、逻辑严密。

真理能够站得住脚的标准是它的客观性或独立性，学术的客观性或独立性来自于德国大学所称的价值自由（Wertfreiheit），教授们依据这一原则力求得出“不受价值影响（Value-Free）”的结论，尽力排除所有的感情色彩。[p14]

5. 第二种高等教育哲学是政治论的。按照这种观点，人们探讨深奥的知识不仅出于闲逸的好奇，还因为它对国家有着深远的影响。[p15]

2. 遗憾的是，在中国高等教育近代化的过程中，维护传统课程的声音一开始就显得十分微弱和不堪一击。被认为是代表保守势力的京师大学堂的传统课程在清政府推行新政的几年里就迅速地被从西方传入的课程取代。而在美国，这一切是悄悄地改变的，用了整整一个世纪的时间。

3. 更让人遗憾的是，在中国，“洋务”以后的高等教育走上了“为国家服务”、“为政治服务”、“为经济建设服务”、“为谋生服务”的实用主义的不归路。到如今，整整一个半世纪了。我们看不到任何改变的迹象，而且情况越来越糟。而在美国，耶鲁报告之后，就一直有人反对实用主义的倾向，永恒主义者赫钦斯不过是杰出的反对者之一，与赫钦斯并肩作战的还有新托马斯主义者和要素主义者。二战以后，体现自由教育传统的通识教育很快成为美国各大学的“通识”。

4. 闲逸的好奇精神是闲逸的贵族所具有的精神，也是自由教育所具有的基本精神。

然而现代人不再具有中世纪贵族那种闲逸。中世纪的上流社会由有闲阶级构成，近代以后的上流社会由各行各业的强者构成，强者是在艰难的竞争中拼搏出来的。有闲阶级可以以“闲逸的好奇”精神追求知识，拼搏中的强者闲下来时需要休息和娱乐。

但“闲逸的好奇”精神是可以在大学中得以延续的。然而，由于知识需要越来越精确的验证，在中国还要加上各种评价机制的鞭策，大学越来越缺少“闲逸”和“从容”，大学中人闲下来时所需要的也是休息和娱乐。没有了

高等教育的两种哲学——认识论的和政治论的——交替地在美国的高等学府中占据统治地位。在建国初期，高等教育所据以存在的合法根据主要是政治性的。

随着像德国大学一样重视研究的约翰·霍普金斯大学的建立，高等教育开始主要以认识论哲学作为合法存在的根据。

到19世纪末，政治论哲学和认识论哲学在美国的大学里并存，虽然二者都牢固地建立起来了，但是看起来它们是分别起作用的，或者是在不同的学校里，或者是在同一学校不同系里。[p16]

6. “威斯康辛思想”大概是这两种理论并驾齐驱的最早例证。[p17]

尽管“威斯康辛思想”取得了成功，然而，在高等教育哲学的政治论和认识论之间仍然缺乏和谐。其矛盾之处在于，探讨高深学问的认识论方法想方设法摆脱价值的影响；而政治论方法则必须考虑价值问题。许多学者认为追求真理和追求权力是水火不相容的，对诸如什么是最好的社会目的和如何运用权力来实现它们等问题表示态度，迟早会歪曲和干扰学者研究的客观性。[p18]

7. 现代大学出现于“理性时代”，当时，实事和价值的含混问题并不像后来那么明显。斯科斯克认为，最初，教授被认为在政界和学术界都有公民身份。当时这种双重公民身份并没有表现出任何矛盾，教授作为学术共和国的公民，并不抗议政府的行动，除非关系到他的重大利益，如学术者自由；而国家对学术共和国也不进行干涉，除非它的

“象牙塔”，大家都在竞争中拼搏。

5. 中国的高等教育哲学显然是政治论的。而且这种政治论与其说是哲学，不如说就是政治学。因为它并非出于一种崇高的政治理念，它现实得需要时刻紧跟不断变化的政治形势。

任何国家、任何时候的高等教育的存在都摆脱不了政治论的根据。但程度有所不同。当国家处于非常时期，或是在专制的国家里，总是要特别强调政治论的根据。

重视研究的德国大学其存在的根据是认识论的，但它所达到的目的是政治论的。当时德国被拿破仑打败，洪堡相信，学习古典文化将会提高德国国民的教育水平，并使德国在历史的转折关头，获得民族性，使国家繁荣富强。洪堡的理念被蔡元培完整地继承了，可惜好景不长，中国大学很快又在政治论的哲学中越陷越深，而振兴中华民族的目的却远远没有达到。

6. 另一种误解是对“威斯康辛思想”的误解。我们把威斯康辛看成服务社会的政治论哲学的代表，其实它是“两种理论并驾齐驱的最早例证”。而且威斯康辛的成功并没有受到美国其他大学的追捧。许多学者仍然认为“追求真理和追求权力是水火不相容的”。这与我们对威斯康辛理念的追捧形成鲜明的对照。

7. 为什么我们总是只能学到一半，甚至连一半也学不像？这样一种顽症，原因一定是多方面的，其中的一个原因是：西方的大学出现于“理性时代”，而中国的大学出现于并长久地处于“激情燃烧的岁月”。中国的大学在救亡保种的

“公民”违反了法律。还有，这两个政体都把学问，即合理控制的革新，看成社会前进的主要力量。[p18-19]

8. 在过去几百年里，学院和大学已经成为它们所服务的社会的不可分割的一部分。

既然现代大学所产生的知识已使我们以前的社会机构过时了，那么大学就不能否认对那一种知识及其人道的应用应负的责任。还有，大学放弃责任还有失去老百姓支持的危险。[p21]

一些批评家感到担心的是，如果高等教育一定要保持价值自由，摆脱价值判断，那么学问就有无人问津的危险。

还有一些批评家认为，绝对纯粹的研究只是一种幻想。[p22]

学术界的大多数成员仍然坚守客观性，但是在发表他们的主张时，力求谨慎小心、留有余地。[p23]

9. 如果大学不可避免地要卷入到复杂的社会中去，我们就既需要专业方面的高深学问，也需要研究方面的高深学问。经验即历史表明，当这两方面结合起来的时候，它们各自都得到繁荣或发展。专业学院通过利用大学其他部分的研究指导自己的实践，而研究则可能通过在实际中的验证更加充实自己的成果。[p27]

10. 对赋予高深学问以合法地位的传统方式的最猛烈的抨击，来自那些“反主流文化”（Counterculture）的信徒，在他们看来，传统的学院和大学已经落后于时代了。这些批评家提出的根据是，使高等教育合法存在的政治论和认识论都局限于理性观念的范围之内，而没有

深刻民族危机中诞生，在内外战争、阶级斗争和以经济建设为中心的改革中成长，其存在的根据必然是政治论的。

8. 其实只要大学存在的根据是认识论的，理性本身就会提出政治论的要求。这些批评家的批评是高度理性的而非意气的、情绪的、专横的，即使其中有政治权力的介入或利益集团的操弄，也仍然是讲道理的。

更值得我们关注的是学术界大多数成员的态度，无论来自外界的批评的声音有多大，也不管学院和大学实际所发生的变化如何，他们都仍然坚守客观性。

但我们没有任何理由指责中国学术界大多数成员没有坚守。当外界批判的武器仅仅是一种理性的武器时，坚守的一方因为有更为强大的理性的武器，坚守是轻而易举的。当批判的武器是政治论的而非认识论的，或者就是真枪实弹时，坚守的一方无力回击，要么殉道，要么投降，要么夹着尾巴做人。

9. 当大学只是有闲阶级接受自由教育的地方的时候，大学是不会卷入复杂的社会中去的。这时的大学是研究高深学问的象牙塔。当社会只是按衣领的颜色划分人群，谁也不可能有更多的闲暇，甚至白领比蓝领更忙更累的时候，大学不可避免地要卷入到复杂的社会中去。走出象牙塔的大学不是要放弃研究方面的高深学问，而是要增加专业方面的高深学问，并将二者很好地结合起来。

10. 布鲁贝克写作此书时，后现代思潮还刚刚兴起。布鲁贝克显然没有预见到，非理性的方法会流行起来。

非理性主义在欧美流行起来是必然

涉及通过感觉、心灵或精神去探讨真理的非理性方法。

诚如一位批评家所说，正像信仰的时代要受到理性的审判一样，现在，理性的时代必须接受感情的审判。[p28]

这种高等教育哲学家是否会流行起来，或者它是否是当前学生运动时期的昙花一现，目前尚难定论。[p29]

尽管对高等教育来说，以德国研究大学的哲学为榜样的价值自由的认识论的逻辑非常具有吸引力，然而历史看起来明显有利于高等教育的政治论哲学。不过，学术体系一定不能完全变为商业性质，不能仅仅生产文凭和知识。我们希望政治化永远不要发展到教育和权力不分的地步。[p29]

### 学术自治

11. 自治是高深学问最悠久的传统之一。无论它的经费来自私人还是国家补助，也不管它的正式批准是靠教皇训令、皇家特许状，还是国家或省的立法条文，学者行会都自己管理自己的事情。

这种观点似乎意味着认识论的高等教育哲学与学术自治的主张更合拍。无论怎么说，这一古老的传统有着充分的理由。既然高深学问需要超出一般的、复杂的甚至是神秘的知识，那么，自然只有学者能够深刻地理解它的复杂性。因而在知识问题上，应该让专家单独解决这一领域的问题。[p31]

如果把这种自治试用于高等教育的实际，那么按照逻辑推论，教师就应该广泛控制学术活动。由于他们最清楚高深学问的内容，因此他们最有资格决定

的，因为理性的时代需要接受非理性的审判，正像非理性的信仰时代需要接受理性的审判一样。让人不可思议的是，非理性主义在连理性的启蒙都还远远没有完成的中国也流行了起来。100 多年来，赫尔巴特主义、实用主义、综合技术主义、存在主义、后现代主义都在中国流行过，但都不是中国教育的现实在理论上的合乎逻辑的反映，而是对西方教育思潮的简单跟进。

德国大学的理念是现代大学最基本的理念。只要能坚守学术自由、学术自治的基本理念，大学的商业化和政治化就不会走得太远。如果没有这些最基本的理念，大学将不可避免地被彻底地商业化和政治化。这样的地方是没有真正的学术的，如果有，也是商业化和政治化的“腐败学术”。

11. 在欧洲，最早大学产生在意大利。大学（Universitas）一词原意就是“行会”。学者组成的行会是一个自治性组织。所以说自治是西方大学最悠久的传统之一。自治的根据既有认识论方面的，但最初主要来自行会组织的经济利益。最初的大学并非为研究高深学问而成立，而是为了培养医生、律师和神职人员，并且与十字军东征时这些人才的缺乏相关，是非常世俗的。但无论如何，欧洲大学一开始就是自治的。

中国有没有这样的传统呢？春秋以前“学在官府”，辟雍和泮宫既是那时的大学，同时也是国家举行重大典礼的地方，不可能是一个自治的机构。春秋以后私学兴起，士阶层独标高举，“道高于势”的观念被普遍认同。统治者倚重私



应该开设哪些科目以及如何讲授。此外，教师还应该决定谁最有资格学习高深学问（招生）、谁已经掌握了知识（考试）并应该获得学位（毕业要求）。更显而易见的是，教师比其他人更清楚地知道谁有资格成为教授。最重要的是，教师必须是他们的学术自由是否受到侵犯的公证人。[p31-32]

高等教育越卷入社会的事务中就越有必要用政治的观点来看待它。就像战争意义太重大，不能完全交给将军们决定一样，高等教育也相当重要，不能完全留给教授们决定。[p32]

传统的高等教育自治现在不是，也许从来都不是绝对的。[p33]

给学生以学院或大学的成员地位，很明显地高于把他们当成一般市场中的商店顾客的地位。学生必须被“吸收”进学院或研究生院。在这里，成员身份就构成了学术界的“公民”地位。[p41]

### 学术自由

12. 学术自由的合理性至少基于三个支点：认识的、政治的、道德的。大概最主要的是认识方面的。为了保证知识的准确和正确，学者的活动必须只服从真理的标准，而不受任何外界压力，如教会、国家或经济利益的影响。[p46]

13. 这种自由的基本理由完全是为了公众利益。社会依靠高等学府作为获得新知识的主要机构，并作为了解世界和利用它的资源改进人类生活条件的手段。作为个人来说，我们追求真理不仅因为它在认识和政治方面有价值，而且也出于个人的道德责任感。在道德上产

学，而不能控制私学。稷下学宫在齐国前后一个半世纪，稷下先生位列大夫，意即只在大夫之列，拿大夫的俸禄，但不受国君的控制。不但不受控制，在国君面前为先生，不治而议论，不高兴了随时走人。宋以后虽多次出现禁毁书院的事，但大多数时候书院是自治的。即使在太学里，天子释菜时常举行制讲，由明儒硕德讲课，天子率百官坐在下面听课，当学生。

“道高于势”与“学术自治”还是有区别的。学术是具有客观性的真理，需要运用科学的（主要是实证的）方法去探寻和求证。道是具有神圣性的法则，是圣人仰观天象，俯察地理，中体民情，反求诸己后的制作，并且具有历史经验性。学术因其客观性和探究性而具有独立性，道因其神圣性而凌驾于一切现实的权力之上，是一切权力背后的依据，其本身包含对合于道的权力的维护。

当代中国知识分子既要站在道的高度审视一切社会关系中的一切权力，还要维护学术的独立性。既要用道来检视学术，也要用学术来求证道。

12. 聪明的政治家干预学术自由时不是说“我的权力比你大”，而是说“我的是颠扑不破的真理”。至于他所说的到底是不是真理，则是不允许讨论的。权力认定是真理就是真理，说到底还是权力大于真理。

13. 如果说学术自由“完全是为了公众利益”，并且是“出于个人的道德责任感”，那么打着真理的幌子干预学术自由完全违背了公众的利益，并且是个人道德虚伪的表现。一个长期没有学术自

生困惑的主要根源之一就是与道德难题有关的事实缺乏认识。[p48]

14. 如果高等教育合法存在的根据纯粹是认识论的,如果说与作为或多或少同公众论坛和市场相分离的象牙塔的大学相联系的价值自由的客观性是可能存在的,那我们也许可以允许追求真理的无限自由,无论这种探索会引向何方。但是正像我们所认识到的那样,现代高等教育合法存在的主要基础是政治论的。今日的学院和大学已陷入了错综复杂的社会力量之中,常常卷入人的价值。在这种背景下,学术自由的运用几乎必然导致社会力量的现有平衡的改变,一些人赞成,而另一些人不满。那些对变革不满的人不仅会抵制变革本身,而且会抵制引起变革的学术自由。[p51]

有些人认为,学院和大学为自由付出的代价是对有争议的问题采取中立的态度。

另一些人认为,为了学术自由所付出的中立代价太高了。他们把中立看成既放弃了判断,也放弃了人类利益,这就失去了自由教育的主要意义。[p51]

埃默森提出了这样一种方法,即划清言论和行动的界限。他实际上主张言论应该不受政府或其他直接的社会控制,而对行动,他认为可以有正当合理的限制。[p52]

15. 无论在什么情况下,外界人士,不管是董事会的成员还是立法机关的成员,想要在教师中甄别出我们制度的敌人来的意图,在实践上是徒劳无益的,在道德上是令人反感的。它之所以在实践上徒劳无益,是因为几乎没有或根本

由的国家,由于公众利益长期受到侵害,权力被道德败坏的人长期占有,最终必然导致政府与公众的严重对立和整个国家的道德堕落。

14. 既然学术是有价值的,学术就不可避免地要卷入人的价值。自由教育时期学术满足了有闲阶级“闲逸的好奇”,同样卷入了人的价值。每一个人、每一个利益集团的价值取向是不同的,卷入人的价值的学术必然引起学术以外的纷争。

为了学术的自由而采取价值中立的态度逃避了社会责任。卷入价值纷争又要承受来自反对者的压力,以致不能闲逸地自由研究学术。埃默森的方法有“从心所欲,不逾矩”的味道,恐怕只有修养到家的人才能做得到。这就是当代学人的处境。

当利益集团之间能够公平竞争时,卷入价值纷争的学人还能得到法律的保护。当利益集团之间处于无序竞争时,卷入纷争的学人无论站在正义的一边还是站在非正义的一边,都需要足够的勇气。前者要有殉道的勇气,后者要有背负骂名的勇气。既不愿殉道,又不愿留下骂名,那就只能退出纷争。但退出纷争同样要遭受“既放弃了判断,也放弃了人类利益”的指责。既然是乱世,谁也别想全身而退。既然是价值选择,就只能是选了这个丢了那个,没有最好的选择,只有经过价值权衡之后更好地选择。

15. 作者生活的20世纪六七十年代是冷战最为酷烈的时代。无论是社会主义阵营还是资本主义阵营,都曾有过怀疑大学师生的忠诚度的过敏表现。正如

没有证据表明卖国贼会老老实实在地拒绝忠诚宣誓而暴露自己。它之所以在道德上令人反感,是因为搜查颠覆者的结果常常是既搜查了颠覆者也搜查了自由主义者。当政府试图搜查隐藏的卖国贼的时候,笼罩在教师头上捉摸不定的阴云使那些从事社会敏感问题研究的人感到胆怯和不安。这也许远比那些隐藏的卖国贼们所能做的更有害。[p55]

16. 德国大学在“学习自由”和“教学自由”之间做了有益的区别。前者与学生有关:选择学什么(选修课程)的自由,决定什么时间学和怎样学的自由,以及形成自己思想的自由。后者与教授有关:选择授课科目的自由,选择研究项目的自由,得出自己关于真理结论的自由。教学自由是那些在掌握高深学问的技术方面受过训练的人的特权。由于学生仅仅是初学者,他们还不是足够成熟的学者,因此不能充分享有学术自由。在他们的学习期间,他们应该被看成学徒或者是学术界的低级成员,正在发展自己的独立思考的方法和习惯。他们的学习自由充分体现在教授的教学自由中。[p58]

17. 公民自由来源于政治原则,而学术自由来源于高深学问的性质。

一般来说,当他们在专业领域内演说或写作时,他们应该援引学术自由;当他们发表的意见不属于他们的“讲座”范围时,他们应该援引公民自由。[p60]

教授像公民一样享有同样的自由,而且除此之外他们还有另外的终身任职的保障,这附属于他们的学术地位。[p61]

作者所论证的,“甄别”是徒劳无益的,是亲者痛仇者快的事情,所造成的伤害远比那些隐藏的卖国贼们所能造成的伤害更大。在甄别卖国贼的问题上,两大阵营也是有差别的。在资本主义阵营,自由主义者是朋友;在社会主义阵营,自由主义者被看成颠覆者。

这是一个敏感问题。

16. 将学习自由与教学自由区分开来是必要的。教师的特权必须维护。大学应该教什么,学生应该达到什么样的学术水准,要由大学教师来决定,学生只有选择课程的自由而没有选择课程内容的自由,只有决定什么时间学和怎样学的自由,没有决定达到什么学术标准的自由。理由是大学教师是受过学术训练的,而学生还正在接受这样的训练。

后现代主义者有理由反对德国大学的这种区分。他们认为,真理并不站在受过训练的教师一边,因为没有所谓客观的、不变的、普遍有效的真理。课程内容要到课堂上通过对话来建构,事情都要商量着办。学习自由与教学自由相互包含,相互确证。

17. 教授除了享有公民所具有的自由外,还享有学术自由的特权。基于此,美国的大学教师达到相应的学术水平之后即享有终身任职的特权。但“铁饭碗”并没有养懒美国的大学教授,相反,在“铁饭碗”的保护下,美国的教授有了更多的自由研究学问,所取得的成就是有目共睹的。我们打破“铁饭碗”,建立了各种激励机制,但所期待的多出成果、出好成果的结果并没有出现。

## 高等教育为谁服务

18. 如果一种高等教育哲学的独特性, 体现在高等教育学科内容较之初等和中等教育更复杂, 那么当然只能允许有能力学习这种较复杂的课程的人进入高等学校之门。[p65]

19. 起初, 精英是一个政治经济阶层。[p65]

今天, 精英是通过心理测验被精确而公平地选择出来的。[p66]

20. 在高等教育领域中, 经验再次证明比逻辑更有影响。开始叩击学术大门的学生人数远远超过传统的学术限制范围和历史的期望, 结果就出现了使课程去适应学生而不是像过去那样使学生适应课程的发展趋向。[p66]

21. 青年人开始意识到, 高等学校这一过去一直是选择少数学术精英的机构, 现在还在起分配职业阶梯上等级和社会结构中的位置的作用。随着年轻人对这种作用的认识, 他们越来越希望获得高等教育, 以使自己的社会地位得以提高。[p66]

22. 只要高等教育的范围只限于高深知识, 学院和大学的课程就会因为太难、太不令人感兴趣而无法吸引绝大多数学生。但是, 一旦这种高深的专门知识运用于一个复杂的社会时, 就会出现许多中间性的职业及相应的许多中间水平的学问。高等教育不再是狭窄深奥的, 而是由许多种专门知识——这些知识有的较深奥, 有的较浅易——组成的。正是由于这种新型的知识得到承认和扩展, 才使我们的学院大门开得如此之大,

18. 否认这种独特性, 等于将高等教育降格为中学后普通教育。

19. 在欧洲, 起初精英即指贵族阶层。在中国古代, 精英是通过像科举那样的测试选择出来的。今天, 东西方都有了各自的考试制度。遗憾的是, 有两千多年选拔精英经验的中国, 如今却陷入了所谓“应试教育”的怪圈中。如何保障测试的公平性和合理性(符合教育原理), 是当前亟待解决的大难题。

20. 大学是崇尚理性的地方, 一开始就要理性地遵循逻辑的力量, 而不能屈服于政治的、经济的力量。一旦大学扩张到多数学生(甚至包括教师)跟不上应有的学术标准, 大学就不得不降低自己的品位。我们的大学已经在扩招、合并和升格的热潮中严重地伤害了自己。大学教育的整体水平下降了。

21. 大家都挤到大学里来提高社会地位, 如同大家都争着去做同一桩赚钱的买卖。

22. 柏拉图认为, 每个人做适合他们本性的事情就是正义的。学术有深浅, 一个人的能力有高低, 将高等教育划分为职业技术教育和大学教育是必要的。在两级高等教育中还应分出若干等级。当社会需要促使高等教育扩张时, 职业技术教育大有作为, 而大学要始终保持其研究高深学问的特性。假定智商在120以上、身心成熟、有非凡的意志力的人才适合做高深学问, 那么大学的入学率不能超过5%。

以致提出了“高等教育为谁服务”这一问题。[p76]

一所大学如果试图办成满足所有人需要的万能机构，那不是骗人的，就是愚蠢的。[p78]

美国高等教育的特征是多样化。第三级教育由许多种机构组成，其中既有尖子大学，也有初级学院——它看起来也许更像一所中学而不是学院。[p79]

### 普通教育和专业教育

23. 由于现代社会出现的“知识爆炸”，任何一个人都不可能成为通晓一切知识或掌握这种百科全书式知识的人。今天，一个人只能希望成为精通有限领域学问的人。这就向高等教育哲学提出了怎样安排大学本科课程的问题。是应该进行普通教育，即范围较培根式学问窄一些的教育，把专业化教育留待研究生阶段和专业教育阶段进行，还是普通教育与专业（特别是职业性）教育在大学本科同时进行呢？对这些问题的回答众说纷纭、莫衷一是，有些回答甚至是不可协调的。[p80]

24. 自由教育的思想起源于古希腊古罗马时代。英文“自由”（Liberal）一词是从拉丁文“Liber”（自由的意思）发展而来的。这种自由与近代的自由主义不一样，它与个人在社会中的政治、经济地位有关。因此，自由教育只适合与奴隶、工匠相对的“自由人”。

自由教育作为等级社会中少数上层社会的特权，与一种身心二元说相一致并为后者所强化。正如上层社会统治下层社会一样，头脑控制身体。因此，最适于上

将不同层次的学校合并到一所大学中是愚蠢的。一所大学为了争夺资源办起那些低层次的教育是愚蠢的。受伤害的首先是那些长期从事低层次教学的教师。如果用同样的学术标准要求这些教师，他们会因为达不到标准而痛苦；如果用不同的标准要求这些教师，他们会因为在同一学校里低人一等而痛苦。没有比伤害教师，造成教师之间的不和谐更愚蠢的事情了。

23. 布鲁贝克在这里提出了一个困扰高等教育多年但至今仍未解决的问题。如果本科阶段只进行普通教育，毕业后的学生如何进入职场？如果专业教育到研究生阶段才进行，研究生教育还是不是关于高深学问的教育？如果本科阶段既要进行普通教育，又要进行专业教育，像现在所做的这样，如何在“知识爆炸”的时代保证大学教育不被肤浅化？

知识增长了，学制也得延长，有必要将高等教育的学制延长两年。这里提出一个设想：本科4年接受普通教育。本科毕业选择就业的与就业单位签订就业意向，按就业单位要求再接受两年专业教育。选择升学的，按所选择的学科的要求学习两年基础理论。

24. 从起源来看，自由教育相当于中国古代的君子教育。在西方，“自由人”存在的时间一直延续到17、18世纪。在中国，自孔子开创私学以后，普通百姓“学而优”亦可成为君子。

“人皆可以为尧舜”，作为人人都可以享有的权利，君子教育基于一种身心协调论。教育就是修身，修身修到“喜

层社会的教育自然是理性教育。[p82]

一个人要锻炼理智，必须“研究事物”。

自由教育的目标，对于一切人在任何时候和任何地方，都是相同的。

因为对各个时代和各大洲的人性的考察表明，人性本质上是理性的。

在什么地方最有可能找到这种自由教育？在“名著”中。名著之所以伟大，是因为它们对任何时代都是有意义的。

然而，自由教育不仅仅只是读书……自由教育只有在这种阅读和学习使思想自由时才产生。[p83]

课堂里可以提供对待正确事物的认识态度，但它不是一个培养德行的好场所。后者需要实践，实践需要时间——这一时间比大学生在大学度过的几年光阴要长得多。因此，自由教育中的道德教育应该留给家庭、街道、市场、政治活动场所和教会去完成。[p86]

25. 学院把各种职业训练都包括在自己的课程中是对学院的一种绝对的误用……进行这种训练的合适场所是就业单位。[p87]

反对把职业教育包括在本科生课程中也是由于这种教育的狭隘性。

即使其理智内容得到承认的自由科目，如果被学得过多也会变成不自由的。艾德勒声称，某些自由学科课程的高度专门化就表明了这种危险。不仅如此，现在学术科目还出现了一种把自己看成专业的趋势。[p88]

情况越是特殊，知识就越是经验性的；知识越是经验性的，教育就越不是自由的。[p89]

怒哀乐之未发，发而皆中节”的中和状态就是君子了。君子教育是理性与情感相统一的教育。

修身也是从“格物致知”开始的。差别在于：在中国格万事万物的目的是致人文之知，获得一种调控个人情感的理性。在西方，研究事物就是为了锻炼理智。中国由此走上了天人合一的温情脉脉。西方由此走上了二元对立的探索发现。

同样，君子教育也要到“名著”中去寻找。请注意，左边指的是西方名著，右边指的是中国古代经典。

阅读古代经典，只有读到身心协调时，君子教育才产生。

在道德教育的问题上，自由教育与君子教育的差别就更大了。“君子喻于义”，“君子怀德”，君子教育就是一种道德教育。

自由教育是有问题的，成了哲学家、思想家、科学家，仍然可能是一个身心分裂的疯子，一个道德败坏的恶人。君子教育也是有缺陷的，成了君子、贤人、圣人，仍然可能对自然之理、百姓日用一窍不通。

25. 布鲁贝克的高等教育哲学不仅反对大学进行职业教育，而且反对自由学科的高度专门化。以此为镜，则中国的大学教育是不自由的教育。这里当然不是指政治意义上的自由，而是指理智训练方面的学术自由。知识越是经验性的，就越不适合用来训练人的理智，所培养的人就只能凭经验解决所亲历范围内的事情。一个人越是局限于狭窄的经验，就越不自由。中国古代君子教育的

26. 高等教育已经向社会中心转移,开始通过积极参与广泛的社会活动来确立自己的合法地位,同样,自由教育也不得不通过使自己的学科教材与当前的事物相联系来证明自己存在的合理性。[p91]

这种单单强调智力的做法也许对古希腊文明是合适的,因为对那种文明来说,人性只是简单的理性和欲望的二元论。但是,人类行为不再如此简单,今天,它是生物的、心理的、社会的和历史的各种因素的复合物。[p92]

27. 为了确保对自由教育进行重新思考所需的灵活性,一些人把“自由教育”这一古老称呼还给传统主义者,同时打出了“普通教育”的旗号。

把重点从自由教育移向普通教育有其合理性。当学生来自人数有限的有闲阶级时(就像一个传统的实行寡头独裁的社会一样),古典的自由教育是令人满意的。但在今天,当绝大多数人都参加工作(如在一个民主社会中所表现的那样),高等教育如果排斥某些为谋生所需的专业训练,就会导致某种不适应。[p94]

工作本身的性质也发生了一种变化。自由教育的思想最初是在前技术时代形成的。那时各行各业主要依靠经验方法行事。然而,自然科学革命以来,这些职业中有许多职业已渗入了一种理论成分,而这种理论成分给这些职业和从事这些职业的人以一种新的、理智上体面可敬的地位。[p94]

尽管自由教育家的队伍中出现了这种分裂,但总的来说他们仍然要求教育“研究事物”。不过,这里所说的研究不只是认识、注意和沉思;它是

最高目标是“知类通达”。知类即超越经验,把握类本质。通达即通情达理、心胸豁达、一通百通、四通八达的自由境界。

26. 普通教育(通识教育)是在高等教育向社会中心转移的历史背景下提出的。转移的标志是高等教育广泛地参与社会生活,而不像自由教育时期它只参与有闲阶级的生活。素质教育是在应试教育的背景下提出的,不能等同于普通教育。

教育是完善人性的活动,因此任何自成体系的教育思想都建立在特定的人性论基础之上。当人简单地分为奴隶主和奴隶的时候,人性被简单地分为理性(奴隶主的)和欲望(奴隶的)。当人类经过漫长的历史发展实现了平等和广泛的社会交往之后,人性便是生物的、心理的、社会的和历史的复合物。自由教育只属于贵族,已成为历史;普通教育属于每一个普通人,是现代教育的旗帜。

27. 我们在评价君子教育的时候就这样的历史观。很多人认为,君子教育是不能令人满意的,因为它只教四书五经,不教科学技术。普通教育与自由教育的不同之处在于,后者是少数人的自由教育,前者是每一个人的自由教育。我们的教育则割断了历史,我们不再有君子教育,我们的教育是思想政治教育加上科学技术教育。

在西方,高等教育走向社会中心后,并没有降低自己的身段迎合各行各业的实际需要,而是通过提高职业技术的科学含量,将实用技术转变为自由学科,从而使学习和研究技术的人在理智方面得到训练,以此提高其在社会生活中的

指寻找对付疑难情景的各种变通方法。[p95]

普通教育可以赋予自由教育以新的含义，把它理解为把个人从本能行为和生活中各种偶然事件促使他产生的偏狭中“解放”出来。在私生活中，健康，尤其是精神健康的各种问题需要个人获得从未有过的透彻理解。[p95]

我们不必仅仅因为今天正在设法促使普通教育和职业教育携手并进而放弃“为学术本身而学习”的崇高理想。

除了道德的理智一面，即它的历史学、社会学、心理学和哲学的一面之外，普通教育必须关注作为行动基础的情感内容。学院和大学必须被成社会的缩影，看成个人利益与社会利益相互冲突的中心。[p96]

28. 最后，有些人认为自由教育或普通教育需要做进一步的改造，如果这种教育正处在其社会分母进一步变化的开端。他们所预期的这一开端是一次“后工业革命”，在这场革命中，自由或普通教育可能会发生激剧的变革。[p97]

29. 正统的自由教育或普通教育显得太理性主义了。学生的情感发展被忽视了。

除非在理性与情感、控制与自发性之间能实现一种新的平衡，否则自由教育或普通教育将面临逐渐过时的危险，甚至现在就可能患晚期不治之症。

这些观点的教育含义体现在“反主流文化”中。这种文化的主要哲学基础是存在主义。[p98]

地位。白领阶层的体面就是这么得来的。

我们的做法则不同，我们不是将技术教育纳入君子教育中，把技术人员培养成为君子，而是抛弃君子教育，把君子改造为“劳动者”，把学生培养成“劳动者”。不是加强技术的科学性，而是强化科学的应用性。

我们的高等教育中，由于没有以君子教育为实质内涵的普通教育，受过高等教育的人仍然为个人的本能行为所困，在各种偶然事件中仍然表现出狭隘的偏见，在私生活中，比没受过高等教育的人更加奢侈、糜烂和堕落。

读大学，从填报志愿的那一刻起，首先考虑的就是就业，大学的课程和训练首先考虑的也是就业。就业的目的更现实——赚钱。

普通教育所关注的道德有理智的一面，也有情感的一面。理智的一面不是“两课”所能培养的，而要通过学习历史学、社会学、心理学和哲学来培养。情感的一面不是课堂上所能培养的，而要到学校生活中去培养。

28. 后现代主义者提出了更为复杂的教育问题。这种主义从反主流文化开始，否定理性的价值，强调当下的生活世界和生活中的真实体验。作为普通教育的精神内核的自由教育被解构之后，普通教育如何开展遂成为问题。

29. 这一问题在君子教育中是不存在的。“文质彬彬，然后君子”，“质”是先天的素质、本质，即人天生所具有的自然情感和智力潜能，“文”就是后天通过学习所获得的理性。“文质彬彬”就是情感与理性的和谐统一。汉朝人认为“圣



## 治学的道德

30. 治学是学术界的生活方式。治学也有它非同一般的伦理道德。这种伦理道德标准从治学的对象即高深学问中取得其特性。由于高深学问出于社会公众的视野之外，在如何对待学问上遇到的问题方面，公众就难以评判学者是否在诚恳公正地对待公众的利益。基于学者是高深学问的看护人这一事实，人们可以逻辑地推出他们也是其自身的伦理道德准则的监护人。[p120]

## 作为教会的大学

31. 当我们失去了熟悉的路标，即使是有疑问的路标，我们还是会感到不安。

32. 大学虽然不是教会，但大学继承和保留了许多教会的职责。[p139]

33. 我们必须求助于大学而不是教会甚至政府，因为我们个人或社会行为的成功最终都建立在我们对自然、宇宙的认识上；建立在我们对历史长河中的人类的命运的真实信念上；建立在关于善与恶以及如何区分善恶、关于真理以及区别真理与谬误的认识上。[p140]

在政府和实业界的道德标准都降低到从未有过的水平的时候，大学必须发挥新领导的作用。[p144]

凭借一种世俗教会的力量，大学能够一如既往——继续承当“社会良心”。[p146]

人无情”，有点像西方人所说的高贵的人是理性的人，下等人才受情感支配。但王弼之后，又普遍持“圣人有情”说。宋朝人高扬理性，明清之际的思想家又回归到情感本体论。东西方是不一样的。盲目地追随西方一会忘记自己的历史，二会看不到中国的现实。

30. 因为只有学者才是他们自己伦理道德准则的监护人，所以，学术腐败是比政治腐败更加难治的顽症。难治不等于无可救药。腐败是非理性的表现，只要做学问的目的是完善理智，或者以学问本身为目的，而不是其他功利性目的，学者就能为自己的行为立法，并成为自己行为的监护人。

31. 100 多年来，我们至少三次失去了我们熟悉的路标。

32. 教会从来没有在中国起过指引方向的作用，太学、书院和私人讲学一直承担着指明人生道路的职责。

33. 自治的大学能承担起所有这些责任。求助于这样的大学是理智的。被政府和教会控制的大学则承担不起这样的责任。谁主张，谁负责，不能自主的大学是没有责任的。

这种情况下，政府和教会必须负起所有的责任。但和实业界一样，政府和教会是权力和利益纷争最激烈的地方，其道德在不断的纷争中会降到从未有过的水平。一旦发展到这样的地步，整个社会将丧失理性。

大学应摆脱政府的控制，放弃功利的目的，担当起“社会良心”的责任。

# 《大学的使命》

## 镜论

1. 如果我们要对高等教育的主题进行权威性研究，首先需要对我们这个时代的本质特征做出一个清楚的说明，需要对正在兴起的一代人做出正确的判断。[p32]

### 温和的改革精神

2. 毫无疑问，能够从几乎不可能的、艰难遥远的微乎其微的希望中激起热情，这是人类力量的生命源泉之一。至于另外在信心熏陶下形成的一种热情，并不名副其实，因为这种热情从一开始就确信最终会取得成功。[p33-34]

3. 口头上说或者只是想到要决心做某事这是容易的，但要做到真正含义上的下决心是很难的。[p38]

这里指的是要对所有必须成为中间过程的事情有决心。首先，它意味着我们自己要具有能够担负起这项事业的必备素质。因为，缺乏这种必要条件，那就不是真正含义上的下决心，只不过是一厢情愿而已。结果，你只是对一种信念浮想联翩，使自己渐渐处于一种满足感官的激动与兴奋之中，并在这种朦朦胧胧、极度高涨的热情中耗费自己的力量……所以，富有创造力的激情特征在

1. 可是，我们的许多研究者首先所做的是了解政府的政策、研究的“热点问题”，或热衷于介绍国外的理论和经验。而对社会现实和学生倾注关怀的人却很少。

2. 热情是人类的伟大的生命力之一，热情的力量是理智的力量，不可替代的。但只有当人同时具有理智的力量时，热情的火焰才不会因奋斗的艰难和希望的渺茫而熄灭。也只有当人同时具有理智的力量时，热情才不会因政治家的煽动而转变为集体的狂热。

抱着一定能实现的必胜的信心去实现艰难遥远，甚至几乎不可能实现的理想是自欺欺人。而这样的热情一旦被激起，就会自欺到底，欺人到底，直至自取灭亡。因为只有欺骗才能掩盖不切实际的理想和严峻的现实之间的巨大矛盾。

3. 仅仅出于某种信念的改革必定是激进式的、革命式的。因为理想的实现有许许多多中间的过程，有许许多多复杂的问题需要解决。当实际上缺乏解决问题的必备素质时，信念需要浮想联翩的幻觉来维持，需要极度高涨的热情来

于它能够寻求与较冷静的优势因素之间的统一结合，并趋于完善。它容纳反省性的批评，而同时又不会丧失创造性力量。这种火焰般的热情始终处于清醒的认识和冷静的意志的支持之中。[p39]

### 基本问题

4. 高等教育改革不能局限于纠正弊端，而且改革的主要特点也不能只局限于此。改革总是能创造新的方法，因而弊端总是次要的。[p45]

5. 我们并不是要对我们通过观察邻国的改革模式来了解自己的做法提出批评；相反，这样做是必不可少的。但是，这种观察、了解并不能说明我们不做努力就可以决定我们自己的命运……仿效别国的做法也会犯下致命的错误，因为在仿效的过程中，我们回避了为试图解决问题所做的种种具有创造性的努力，从而不能从中认识到借用别国方法解决问题的真正的本质，也无法认识到其中的局限和缺陷等。[p46-47]

6. 历史的创造，无论是在科学方面还是在政治方面，都源自某种普遍存在的精神状态，或者说是“时代精神”。这种精神状态会发生间歇性的变化，一代人的精神状态形成一代人的思想和价值观。人们只有待思想和价值观形成后才可效仿。换言之，只有等到前面的一代人完成了他们的使命之后才行。因此，当前面的一代人正在衰退，新的一代人已在实施改革、开始赋予政体一种新的精神的时候，才可采纳其思想原理。每一代人需经十几年的奋斗才能确立自己的思想，而要对这些思想进行归

支撑，直至生命的力量耗费殆尽。

富有创造力的改革必定是温和的、渐进的改革。它寻求与各种力量之间的平衡，能容纳各种反省性的批评。只有真正具有创造力的人才有足够的信心这样做。缺乏内在创造力的人必然要依赖外在的力量消灭其他的“优势因素”和批评的声音，以维持虚弱的自我存在。

4. 没有“鼎新”，“革故”只能制造出一片废墟。创新是艰难的，砸烂一个旧世界并不必然能建设一个新世界。

5. 改革的本质力量是创造的力量。他国的成功是他国所创造的成功，简单地仿效必然会因为不具备同样的创造力而犯下致命的错误。从坚船利炮到最激进的主义我们都曾仿效过，结果是犯下了一个比一个更致命的错误。

研究历史，学习他国，是为了获得一种智慧，而不是要获得一种方法或经验。回到中国的现实问题中来，运用我们所获得的智慧，研究这些问题，做出我们自己的创造性的努力，问题才有可能获得真正的解决。

6. “年代错置式人物”，一个多么悲壮的词！其实，两个“十几年”加在一起不超过40年。从洋务运动到现在，一个半世纪了，我们完全有足够的时间确立起自己的思想，并将一代人的新思想综合为我们的“时代精神”，然而，接连几代人都悲剧性地成了“爱效仿他人、缺乏真实自我意识”的“年代错置式人物”。一个半世纪以来，中国的社会精英们并不真正属于他们所生活的那个年代，他们属于一个虚无缥缈的未来。在前一代人还没有完成他们使命的时候，

纳综合还需要十几年——对于爱效仿他人、缺乏真实自我意识的民族来说不可避免地就成了年代错置式人物了。

[p49-50]

7. 与中世纪时期的大学相比, 现代的大学已把专业教育这颗大学唯一的种子演变成了一项巨大的活动, 并增添了研究的功能, 但现代大学已几乎完全遗弃了文化的教学或传播活动。[p56]

这样的变更显然是有害的, 如今的欧洲正在自食恶果。造成目前欧洲形势动荡的原因, 事实上是由于普通的英国人、普通的法国人和普通的德国人没有文化修养……但是这种新的野蛮人毕竟都是专业人员, 要比以前的人更有知识, 可同时又更没有文化修养, 如一些工程师、内科医生、律师、科学家等。[p56-57]

造成这种始料未及的野蛮无知现象, 以及这种极端悲剧性时代错位症状的过失, 责任主要在于世界各国 19 世纪自命不凡的大学身上……大学造成的过失是无法通过其向科学提供大量出色的无懈可击的服务所能补偿的。别让我们成为受科学操纵的傀儡, 因为即使科学是人类创造的最伟大的杰作, 它毕竟也是因为有了人类生命活动才成为可能。违背人类生活基本条件的犯罪是不能通过科学来弥补的。[p57]

8. 在大学里再度建立文化教学, 建立符合时代要求的核心思想体系, 是非常必要的。这是大学的基本功能, 也必须是大学凌驾于其他一切之上的基本功能。[p58]

“年代错置式人物”以未来的理想、他国的繁华、对比之下（或依据某种理论推导出的）传统和现实的黑暗所鼓动起来的激情摧毁了传统的思想和价值体系。当他们从虚幻的空中楼阁重重摔下时, 现实的世界已是一片满目疮痍的废墟。而且接踵而至的又是一些新的“年代错置式人物”, 他们效仿的是一些更新的他国思想。几经摔打之后, 我们不再有属于自己的思想, 连同历史也被彻底地割断。然而, 不管是凭理性还是凭良心, 我们都不能把这些“年代错置式人物”说成历史的罪人, 他们仅仅是英雄主义的悲剧人物。

7. “新的野蛮人”, 一个更加悲壮的词! 如果说我们还有理由将“英雄主义”的光环加在“年代错置式人物”的头上, 那么, 我们找不到任何理由和辞藻来美化那些“比以前的人更有知识, 可同时又更没有文化修养”的专业化的“新的野蛮人”。

正当我们以极大的热情迎接“赛先生”, 并以“赛先生”的名义摧毁地球上唯一延续了五千多年的, 并对欧洲的近代启蒙产生过重要影响的中国古代文明的时候, 欧洲人正在持续不断地反思 19 世纪以来的“唯科学主义”所带来的文化灾难。所以, 中国的精英们是“双重年代错置式人物”, 对于他们所生活的国家来说, 他们是“年代错置式人物”, 对于他们所效仿的国家来说, 他们也是“年代错置式的人物”。

8. 二战以后, 欧美国家的大学如奥尔特加等人所希望的那样, 将文化教学确定为凌驾于其他一切之上的基本功

## 教育的经济原理

9. 人类从事和热衷于教育是基于一个简单明了、毫无浪漫色彩的原因：人类为了能够满怀信心、自由自在和卓有成效地生活必须知道很多事情，但儿童和青年的学习能力都非常有限，这就是原因所在。

缺乏学习能力是教育的基本原理。由于学习者不会学习，就必须要为教学做好恰如其分的准备。[p67]

10. 如今，文化和技术财富之丰富大大超过以前，以至于给人类带来了灾难性的威胁，因为任何一代人都觉得要吸收如此繁多的文化和技术财富几乎是不可能的。

所以，当务之急是把我们的教育学、教育方法和机构建立在一条简明的原理之上：儿童或青年学生无法学习和掌握所有我们希望他们能够掌握的知识——教育的经济原理。[p69]

11. 高等教育机构必须以学生为基础，而不是以教师或知识为基础……学生具有两方面的特点：首先，他是学习能力有一定限度的人；其次，他为了生存必须掌握知识。[p70]

我们该如何确定构成主干或最低限度部分的课程体系呢？我们可以从两个方面对复杂的知识体系进行考察：

(1) 我们必须弄清楚哪些东西是学生将来的生活必不可少的。

(2) 这些内容还必须再做进一步的缩减，以达到学生能够真正学会和理解的程度。[p71]

大学的基本功能：大学、专业和科学

12. 我们可以得出以下几个结论：

能。而我们则将“优先发展理工科”确立为大学教育的基本原则。

9. 什么东西匮乏就有生产和买卖什么东西的经济活动。

教育活动之所以会发生，是因为儿童和青少年不仅缺乏文化知识，而且缺乏学习能力。

10. 奥尔特加做本次演讲时，“知识爆炸”才初露端倪。当人们在为知识世界日新月异的变化而欢呼的时候，奥尔特加看到的是知识的急速增长给人类所带来的“灾难性的威胁”。一个时代如果没有哲学家，世人将在黑暗中找不到方向。在欧美，由于有了先见之明，从20世纪50年代开始，通过“学科结构运动”和“通识教育”，大学成功地避免了这样的灾难。

在中国，直到20世纪80年代中期，人们才突然接触到“知识爆炸”和“新技术革命”的概念。引起两三年的热切关注和讨论后，“慎言知识爆炸”为这场讨论画上了句号。教育如何应对知识急速增长的问题还没有被提出，就随着这场讨论的结束消失了。

11. 这是作者立论的基础。从以下的论述可以得知：文化和专业知识是学生将来的生活必不可少的；科学研究对于大多数学生来说并非必需的，但学习文化和专业知识又离不开科学研究；综合化既能缩减知识，又能培养学生的综合能力，还能帮助学生整体地理解世界。这里面已含了重要的通识教育思想。

12. 对于这几个结论做如下说明：

(1) 大学是高等教育的基本和主要的组成部分,普通人应该接受高等教育。

(2) 首先应该把普通人培养成有文化修养的人,使他们达到时代标准所要求的高度。由此可以认为,大学的基本功能是教授重要的文化学科,即:

- ① 世界的自然体系(物理学);
- ② 有机体的基本主题(生物学);
- ③ 人类发展的历史过程(历史学);
- ④ 社会生活的结构和功能(社会学);
- ⑤ 一般概念的体系(哲学)。

(3) 必须把普通人培养成为优秀的专业人员。

(4) 没有令人信服的理由可以说明为什么普通人必须或应该成为科学家。既然这样,就可以得出一个令人瞠目结舌的推论:真正意义上的科学,如科学研究,对于大学的基本功能而言,在其任何直接的功能组成部分中未占有任何位置,它是某种独立存在的东西。

[p73-74]

13. 科学是人类最崇高、最伟大的追求和成就之一,其崇高程度要胜过作为一个教育机构的大学本身,因为科学就是创造。而教学只是旨在传播和吸收已创造的东西,引导学习者去吸收已创造的东西。科学的发展已达到了很高的水平,它的发展必定是一个极其微妙的过程。无论我们喜欢与否,科学把普通人排斥在外,它所涉及的是一种非常少见的、与人类一般常规活动相距遥远的行为,科学家就像是现代修道士。

[p75-76]

即使科学是人类最崇高的追求之

(1) 普通人应该接受高等教育,但接受大学教育的只是其中智力超群的一小部分。

(2) 首先应该把普通人培养成为有文化修养的人,然后才是把他们培养成为专业人员。文化是第一位的,专业是第二位的。

(3) 物理学和生物学都属于普通人应该掌握的文化学科。作为文化学科的物理学和生物学是指关于世界的自然体系和有机体的基本主题等方面的知识,这些知识可以说就是自然哲学的知识。为了学习这些知识,数学也是必需的。

(4) 文学艺术不包括在其中并不奇怪。西方的理性主义者认为大学是培育理智的地方,学科知识才是最适合的课程内容。文学艺术是表达情感的,并不适合大学生学习。在这个问题上,宋明理学家有相似的观点。

(5) 奥尔特加是学生本位论者,因而认为科学研究并非大学的基本功能。这种观点当然会让社会本位和学科本位论者瞠目结舌。

13. 将科学研究排除在大学的基本功能之外并不是因为它不重要,而是因为它太重要;不是因为它不好,而是因为它太好。它重要得连大学生也承受不起,好得连大学生也不可企及。夫子曰:“中人以上,可以语上也;中人以下,不可以语上也。”因材施教是对教育对象的人道关怀。要求学生达到他们无法达到的目标是对学生的摧残。

反对者可能会说,如果不把科学研究确立为大学的基本功能,那些高智商的、适合做科学研究的大学生不是会变

一，它也不是唯一的，因为生活中还有许多同样高尚的追求，牺牲那些同样高尚的追求而把人类的一切都献给科学，这样做是没有道理的。[p76]

“探索性研究”在大学里占主导地位、支配地位的发展趋势所带来的后果，一直是灾难性的。它忽视了一项最重要的内容：文化，它转移了对如何最有效地培养未来专业人才这个问题的注意。[p78-79]

### 文化和科学

14. 文化是每个时代固有的生命体系；不过更好的提法是，文化是时代赖以生存的思想体系。事实上，不可否认的是，人类始终根据构成其生活方式真正基础的某些明确的思想而生存着。我把这些思想称为“生命性的”，意思是指，那些指导一个时代社会生命活动的思想简直就是我们各种积极、主动的信念的集合，是针对我们这个世界的本质和我们同属人类的人而言的；而信念则又是针对事物价值的级系而言的——哪些更应该受到尊重，哪些不应该受到尊重。[p82-83]

任何一个时代都呈现出迥然不同的信仰体系，而有些只是其他时代的遗留物。但是，总是有一种最新的思想体系存在，一种赋有时代特征的思想体系，它代表着时代的最高境界和层次，这种体系就是时代文化。[p83]

15. 在我们这个时代，文化的内容大多来自科学，但我们经过讨论，足以表明：文化并不是科学。文化的内容虽然是在科学的领域里形成的，但它并不属于科

得平庸吗？这种担心是没有必要的，夫子曰：“唯上智与下愚不移。”如果一个高智商的人仅仅因为大学没有把科学研究确立为基本功能就变得平庸，那么，他的高智商是值得怀疑的。

奥尔特加对“探索性研究”占据大学的主导地位忧心忡忡，是因为他亲身经历过一连串的灾难性事件，并对身边的“新的野蛮人”痛切于心。一战以后，他写了《群众的反抗》，二战以后，他又创作了本书，关注的是同一个问题：科技时代的文化危机。

14. 文化是“生命性的”，是我们赖以生存的思想体系，文化危机就是生存危机。

思想即系统化的观念，融入我们生命中的观念即信念。因此，作为文化的思想体系即信仰的体系。

但信念和信仰都是从西方传入的概念，带有宗教的色彩。中国的文化传统中并没有一个西方人那样的信仰体系，但中国文化中的某些观念同样是“生命性的”，它融入人的生命，需要用生命来承担，这些观念就是“道义”。子曰：“朝闻道，夕死可矣。”曾子曰：“士不可不弘毅，任重而道远。仁以为己任，不亦重乎！死而后已，不亦远乎！”孟子也提出，道义比生命更加重要，当生命与道义不可兼得时，要“舍生取义”。“道”是人生的必由之路，《中庸》曰：“道也者，不可须臾离也，可离非道。”又曰：“修道之谓教”，教育就是要为人生修筑一条与生命相始终的康庄大道。

15. 科学是人类通过研究发现的关于事物的存在状态、运动规律和事物之

学事实，而是一种生命的信念，一种赋有我们时代特征的信念。500年前，人们把信念寄托在教会身上，文化的内容很大程度上来源于教会。[p85]

因此，文化和专业一样，利用科学做了同样的事情，文化借助科学的一些必要因素解释了我们生命存在的现象。科学的大量内容并不是文化，而属于科学技术，反之亦然。文化需要我们对世界和人类具有一个全面的思想认识，文化不能因科学绝对精确的理论方法碰巧完结而停止不前。

科学的内部运作与生命无关，而文化的内部运作却与生命有关。科学对我们生活的迫切需要无动于衷，只专注于自己的需求。[p86]

16. 有某些表面迹象和假设存在，但我们正在经历着一个极度“无文化”的时代。恐怕普通人从来都没有像现在这样如此地落后于时代，落后于时代的要求，文明世界也从未充斥着如此多的弄虚作假、欺诈骗人的生活，几乎没有人坚定明确地在生活中把自己置于恰当的位置。[p87]

17. 因此，把大学“启蒙”的基本功能归还给大学具有重要的历史意义。大学的任务在于向人类传授时代文化的全部内容，向人类清楚真实地展示当今个人生活必须得到阐明的巨大的世界，如果这是确凿无疑的。

就本人而言，我应该把文化系确立为大学乃至高等教育的核心。[p88]

18. 文化系“教员”不会详细阐述物理学，不会把它当成学生致力于物理学研究学习的一门科学。文化中的物理

间关系的知识。借助科学，我们认识劳动对象和操作规程，于是我们掌握了专业技术。借助科学，我们认识人自身以及人与周围世界的关系，于是我们形成了对于周围世界的态度和如何做人的信念，从而有了文化。

但技术和文化的形成并不一定要借助于科学。在科学还不发达之前，人类借助于经验发明了许多许多的技术，借助于直觉、想象、类比和情感体验创造了文学艺术，形成了价值观念和宗教信仰。这样的技术和文化构成了辉煌灿烂的古代文明。这样的技术和文化作为传统仍然存在于当代文明中。在当代所创造的文明中，技术主要依赖于科学，文化则仍然更多地需要想象、感悟和体验。只有那些用生命感悟和体验过的思想才是“生命性的”。

16. 极度无文化的时代！其表现是“弄虚作假、欺诈骗人”，而且从精英到普通人概莫能外。顾炎武说：“有亡国，有亡天下。亡国与亡天下奚辨？曰：易姓改号，谓之亡国。仁义充塞，而至于率兽食人，人将相食，谓之亡天下。”一个时代达到了极度无文化的状况，天下亡矣。

17. 如果大学已不具备启蒙的基本功能，也不曾担当过启蒙的责任，也就不存在把启蒙的功能“归还”给大学的问题。这种情况下应该说：首先用理性的光芒驱除大学的蒙昧，然后让大学承担起启蒙的责任。

18. 揣摩奥尔特加关于“文化中的物理学”的论述，我们就会明白作为文化的科学学科包括哪些内容，它与科学



学指的是经过精密推论得出的关于自然和客观宇宙活动的思想综合体系，因为这些思想是在迄今为止所完成的物理研究基础上产生的。除此之外，这门学科还将分析、研究获取知识的手段，因为物理学家依据获取知识的手段已取得了惊人的成就。所以，有必要对物理学原理进行论述，并且还需要细致地追溯物理学原理演化的历史过程。物理学原理演化过程中形成的最后要素将会使学生想象出 10 年、100 年或 1000 年前人类生活所处的“世界”；经过对比，学生将能够意识和体会到如今我们这个“世界”的独特之处。[p89]

19. 如今，在世界范围内，知识已处于一种分散、零碎的状态。从各方面看，我们迫切需要对知识进行一次新的整合。[p92]

因此，当务之急是发明一种方法，以能够处理我们所拥有的知识的积累的问题。人类对此再也不可能回避了。只有找到某种切实可行的方法来解决知识急速积累和增长的问题，人类最终才不会沦为知识的受害者。

必须彻底实现知识的综合和系统化，使之能够在“文化系科”中得到传授。由此将会产生迄今为止只是当成一类异常行为而存在的一种科学创造能力——综合的能力。[p93]

20. 富有这种创造性能力的人，与那些陷于自己研究工作的教授相比，更容易成为优秀的教师。已造成大学和科学之间混乱状态的害处之一是教授职位的授予问题。为了跟上时代的步履，对研究人员而言，他们差不多都是差劲的

学科本身有何不同。简单来说，作为文化或通识教育内容的科学知识指那些对将来并不从事科学研究的人同样有教育意义的知识。包括有助于我们整体地理解自然、人和人类社会的知识、具有方法论意义的科学手段、体现人类心智发展过程和人与世界关系的科学技术史。它并不包括某一学科扎实的理论基础、独特的研究方法、前沿热点问题等，这些是从事这门学科研究的人必须掌握的知识。

19. 将科学知识整合到“文化”这一整体中来是奥尔特加的良好愿望和救世良方。在他看来，世界的分裂、人与人之间的隔膜，是由科学的分化和学科之间的界限引起的。“隔行如隔山”不仅仅指行业之间难以沟通，而且指人与人之间难以沟通。

凡是哲学家试图解决的问题似乎注定是难以解决的问题。19 世纪初，洪堡就提出了“整体性”的问题，在洪堡看来，人的完满发展的过程经过三个阶段：由“个性”发展到“一般性”，再到“整体性”。但到 20 世纪 70 年代，英国人斯诺所看到的仍然是科学与人文“两种文化”的分裂。奥尔特加只是不懈追求统一性与整体性的哲学家之一。

二元论的思维方法和条分缕析的探究方法使得客观性的、不断分化的科学知识难以统一为一个整体。

20. 奥尔特加希望通过评职称的导向性手段改变教授们重科轻研教学，重

教授，而且他们认为，教学工作侵占了他们在实验室或档案室里从事科学研究的时间。[p94]

### 大学的“附加”功能

21. 在大学里，假如文化和专业都孤立存在，而且与日益蓬勃发展的科学和各种研究没有任何接触，那么文化和专业无须多长时间就会被日趋严重的、丧失活力的经院哲学所替代。科学必须围绕大学的中心部分安营扎寨……大学和实验室之间有不同之处，两者就像一个完整生理机能过程中的相互关联的两个器官。[p97-98]

由此可见，大学不同于科学，但又离不开科学。我本人应该说，“大学还具有科学的附加功能”。[p98]

狭窄领域的钻研轻知识的综合化和系统化的现状。这再一次表明哲学家在解决具体问题时的幼稚性。知识的综合化问题是一个跨世纪的难题。洪堡认为，文化传统和生活经验能丰富人的整体性。这无疑是正确的，特别是中国的文化传统。问题是传统与经验无法与狭窄的、理论化的科学知识对接。

21. 边缘化大学的科学研究功能，将其作为服务于文化和专业的“附加功能”，也许是可行的和有效的。

总之，我们必须改变科学至上的观念，将文化的功能确立为大学的基本功能，用文化来统率科学和技术。

不必担心这样做之后会出现科学的衰落，这样做只会让科学更好地服务于人的发展。既然当今社会的文化主要来自于科学，那么推崇文化的大学只会更加重视科学研究。

# 《美国高等教育》

## 镜论

### 外部环境

1. 我认为，教育的魔力已经失去，如果我们希望保持我们拥有的那些有价值的东西，我们现在必须提出一个令人信服的计划。正如过去几年的情况所表明的，我们的人民将在经济的压力下盲目前进；他们将破坏最好的东西，同时却将那些最坏的东西保留下来，除非我们使他们更清楚地对这两者做出甄别。[p2]

2. 如果接下来的问题是讲清楚高等教育，那么就让我们考察一下高等教育之所以混乱的原因。第一个原因非常粗俗，就是追逐金钱。当一所学校为谋取金钱而决定采取一些行动，它必定会丧失其精神，同时通常也得不到金钱。这很可悲，却是千真万确的。

对捐赠者一时兴趣的依赖，意味着没有人能搞清大学的政策究竟是什么。只要有人愿意出资，不管什么都会成为明年的政策。[p3]

更为重要的是学费对教育政策的影响……为了维持和增加这方面的收入，公众一时的兴趣也和那些百万富翁的一时兴趣同样受到关注。如果公众对都市

1. 几十年了，我们的人民在经济的压力下盲目前行，我们已经破坏了许多最好的东西，而某些我们仍在努力获取的和极力坚持的，在清醒的头脑看起来，是一些最坏的东西。这些东西错综复杂地缠绕在一起，即使甄别清楚了，也难以清除。

2. 在中国，大学混乱的原因中追逐金钱同样是第一位的，但我不敢说这一原因“非常粗俗”，因为我们有一个“非常粗俗”的理由：人们首先必须吃、喝、住、穿，然后才能从事政治、科技、艺术、宗教等活动。在中国，大学教师们首先要解决的问题还没有解决好，因此两种教授的分类没有多大意义，大多数教授都是“对这类事情感兴趣的教授”，只有少数教授还在“致力于发展教育和增进知识”。当然，那些掌握着行政资源和学术权力（准确地说，应该用“学术行政权力”这个怪名词）的教授首先要解决的问题已经解决得比较好了，但他们是因为“对这类事情感兴趣”才把它解决好的，因此他们也不可能成为另一类教授。少数的另类教授并不按照“首

报纸感兴趣，那么新闻学院就会立刻如雨后天春笋般出现。

无疑，对金钱的追逐以及相应的对公众要求的敏感，与将大学看成服务站的理念有很大的关系。根据这种观念，大学必须扩大自身在社区中的影响，必须使社区不断地和普遍地感觉到自己的存在。一所州立大学必须帮助农民照看他们的牛群；一所捐办大学必须通过在下午和晚上时间授课，帮助成年人得到更好的工作。不过显而易见的是，对这类事情感兴趣的教授可能有别于那些致力于发展教育和增进知识的教授。

[p3-4]

3. 比追逐金钱更为重要的一个混乱的因素，就是我们混乱的民主概念。这影响到了教育的年限、内容和控制。根据民主这一概念，一个学生可以根据自己的意愿决定自己接受公共教育的年限，学习自己喜欢的东西，以及获取对自己有吸引力的任何学位。根据民治这一概念，教育应该对公众的意见做出即时的反应；它的教材和方法可以由社区、社区代表甚至是社区那些比较不承担责任的成员详细加以调整。[p8]

学术自由简而言之意味着，如果我们把教育和研究的管理交给那些懂行的人，我们就会获得最好的结果。以公众为名规定教育的方法和内容，决定研究的目标，这些行为是对学术自由的侵犯。[p12-13]

4. 除了追逐金钱和误解民主之外，我还要再加上一个重要原因，以解释我们目前的混乱状况，这就是对“进步”

先必须……然后才能……”的逻辑生活，他们像“箪食瓢饮，不改其乐”的颜回那样生活，像“不义而富且贵，于我如浮云”的孔子那样生活。追逐金钱的途径中美也不尽相同。在中国，有能力捐助大学的资本家还没有成长起来，成长起来了的也大都对捐赠大学没有多大兴趣。因此迎合捐赠者不是中国大学混乱的重要原因。迎合学生的兴趣方面，中美十分相似。最后，我得承认有一句话凭我的经验很难理解，赫钦斯说：“当一所学校为谋取金钱而决定采取一些行动，它必定会丧失其精神，同时通常也得不到金钱。”而在中国，一些人丧失了自己的精神品格，却同时得到了金钱。这可能也是中美的差异，或者赫钦斯是用哲学家或战略家的语言在说明精神与金钱的关系：一所大学，如果丧失了精神，最终连想要得到的金钱也会丧失。没有精神的大学已不是大学，还能以大学的名义骗取金钱吗？

3. 大学教育和研究的管理权只能交给大学教师，交给政府和人民大众，或是交给学生都会导致对学术自由的侵犯。但我的观察是，大学的权力掌握在学校和院系的学术官僚手上而不是全体大学教师手上更容易导致对学术自由的侵犯。集行政权力与学术权力于一身的学术官僚在学校体制内外争夺学术资源以提高学术地位从而获取更多的物质利益，学术自由就是这样被侵犯的。造成这一现象的原因是我们错误地理解了学术水平。如果把学术水平理解为获得了多少、什么级别的科研项目 and 经费，发表了多少、什么级别的论文，获得了多少、什么级别

(Progress)概念的错误认识。[p14]

科学技术的日新月异似乎是数据积累的结果。信息越多，发现也越多；发明越多，进步也越多。因此，推动进步的方法是获取更多的信息。各门学科一个接一个地脱离了哲学，然后又相互独立，而进步却依然在继续。终于，大学的整个结构崩溃了。当社会科学、法学和神学本身都变成经验性、实验性和进步性的时候，经验主义就取得了最终的胜利。[p15]

### 高等教育的两难困境

5. 大学存在两个目标的冲突，一个是纯粹对真理的追求；另一个也是大学所公认的，就是为人们毕生的事业做准备。[p20]

除专业学院外，在艺术、文学和科学这些系科，学生的工作气氛也是非常专业性的。[p21]

纯粹追求知识的目标在大学迅速变得模糊，并且不久就可能消失。[p22]

我认为，将大学职业化对大学而言显然是有害的。

6. 职业性的气氛对于引导学生理解学科是灾难性的。他是假设在学习专业的操作，因此你必须在每个阶段都要使他明白你正在讨论的问题对他今后的经验和成功解决这些问题有直接的关系，你必须给他实际的忠告。[p22-23]

这种情况的后果是，富有影响和献身精神的大学教授之所以受到青睐，并不是由于他们智力方面的能力，而是由于他们实际经验的长度、广度和深度。对某位教职人员而言，思考问题的能力

的奖项，那么谁争夺到了多少学术资源，谁就有了多高的学术水平。

4. 上述对学术水平的错误理解是人们对“进步”概念的错误认识之一。除此之外，我们也同样陷入了经验主义的错误。与西方不同的是，我们的经验主义的学问不是脱离了哲学——中国本无西方那样的哲学，而是脱离了修身。古人做学问以修身为本，以治国平天下为末。即所谓做“为己之学”，以安顿心灵为目的。其成果就是一个活生生的君子，而不是一大堆毫无生气的文章和项目。

5. 我们的大学早已不存在两个目标的冲突了，它只有一个目标，那就是服务于社会的职业工作的需要。金融危机来了，就业困难，所以最近的口号是：实现全过程职业指导；实现全方位职业指导。每一个教师、每一门课程、每一个环节，包括校园里的每一个角落，都要具备职业指导的功用。当时髦的口号代替了永恒的理念，大学与官场和职场也就没有多少差别了。

纯粹的艺术、文学、历史、哲学和科学系在很多大学已不复存在，取代它们的是工艺美术、新闻与传播、数学与软件、物理与热能加工、化工等院系，历史和哲学挂靠不到哪里去，几近于消失。

6. 当体现才情和智慧的学科从大学里消失之后，当思考问题的能力和兴趣在大学里成为一种缺陷之后，大学也将消失。

但才情和智慧是永远不会消失的，思考仍将继续。此时，大学有了真正的孤独——一种比洪堡所说的孤独更深刻的孤独。

和兴趣可能是一种缺陷。

7. 学生和教师的这些态度，造成大学中专业学院和职业性不那么明显的部门相互隔离。[p24]

而且，职业教育主义会导致浅薄和孤立。它贬低了课程和教职人员的价值。它剥夺了大学唯一的生存理由，即在不受功利或“结果”的压力牵制的情况下，为追求真理提供一个天堂。[p25]

我们不能欣然看着大学的基本活动被一波又一波的职业教育主义所淹没。不过，我认为职业教育主义不仅有害于大学，也有害于专业职业。请恕我放弃以下基本立场，即每项专门职业为了自身的不断发展都需要有创造性思维中心存在。当大学和下属的专业学院放弃创造性思维并蜕变成为初级职业学校时，专业也必定会蜕变成为一个初级职业。[p26]

将专业学院变为职业学校贬低了大学，也不能提高专业的地位。我还认为，这种做法也不能实现其具有的唯一目标，即为学生从事其终身工作做准备。总之，它不光有害于大学和专业，也有害于学生。

8. 我的论点是，行业上的诀窍不能在一所大学中学到，而且如果能够学到这些诀窍，也不应该去学。之所以不能在一所大学中学到，是因为这些诀窍容易过时，并为新的诀窍所取代；是因为大学中的教师知识容易陈旧，不能掌握新的诀窍；是因为这些诀窍只能在它们能够被使用的实际情景中才能学到。

大学中所能学到的全部东西，就是各个学科的一般原则、基本命题和理论。

7. 职业教育主义造成大学的隔膜、浅薄和孤立，贬低了大学教师的价值，将追求真理的天堂变成了追逐功利和“成果”的市场。而最终受到伤害的是学生和需要人才的社会各部门。因为一旦大学变得浅薄之后，从大学里出去的学生不可能是深刻的。作为知识原创者的大学教师贬值了，消费知识的社会各部门不可能升值。

这就为我们失败的工科教育和失败的技术创新的努力求得了一解。人文教育和科学教育没做好，可以归咎于不重视，投入少。但我们国家无论在观念上还是投入上，都把工科教育与技术创新放在了第一位。可是，60多年了，改革开放也30多年了，我们有多少有自主知识产权的技术？我们的产品质量和工程质量如何？赫钦斯用他的睿智证明了的道理，我们用60年的高等教育证明了它：“职业教育主义不仅有害于大学，也有害于专业职业。”更无情的事实是：“它不光有害于大学和专业，也有害于学生。”缺乏创造力的大学生不仅面临就业的困难，就业了也时刻面临着失业的危险。

8. 产生在古希腊的自由教育的思想是西方教育不竭的生命源泉。古希腊的智者都是一些自由人，他们以追求智慧打发闲暇时间，提出了许多深刻、睿智并带有一些异想天开的哲学思想。亚里士多德全面总结了那个时代的自由教育思想。认为人是理性动物，教育的最高目标就是培养有理性的人。哲学、数学、音乐等纯粹的理论学科和纯粹的艺术才适合培养人的理性，因为这些学科和艺

[p28]

一个有学问的专业的论题是属于理智方面的东西。尽管行业的规则可以在实践中学到,的确也只能在实践中学到,但是专业的理智方面的内容一般只能在大学中才能掌握,至少大学应该成为这类学习的一个理想场所。当学生的注意力从学科理智方面的内容转向职业兴趣,大学也就没能做到它唯一能做的事情,而是在尝试一些注定要失败的事情。

[p30-31]

### 普通教育

9. 普通教育是面向每个人的教育。

理智方面的优点就其本身而言就是件好事,作为通向幸福的手段,它也是好事。我所指的理智方面的优点,是理智方面的良好习惯。古人曾提出过五种理智方面的优点,包括三种推理的优点:直觉知识,即归纳的习惯;科学知识,即演绎的习惯;哲学智慧,即科学知识和直觉推理的结合,它涉及最高层次的知识、首要原则和首要原因。在此之外,他们还加上了两种实用智力方面的优点:艺术,即根据真正的推理过程进行创造的能力;审慎,它是行动的前提。

总之,理智方面的优点是一些习惯,它们来源于智力的训练。经过适当训练并养成适当习惯的智力,在任何领域都能发挥重要作用。因此,培养理智方面优点的教育是最有用的教育,不管学生将来过思辨的生活或行为的生活。[p37]

10. 我们对进步的错误认识,使我们经典著作和文科排除在课程之外,过分强调经验科学,把教育作为当前社

术不带任何功利性,包含了人的最高智慧。职业性的、功利性的学习内容只会助长人的欲望。但亚里士多德认为,追求理性和智慧的教育专属于自由人。因为只有那些具有财富的有闲阶级才不必为养家糊口的事情作打算,可以自由地探讨学问。

赫钦斯继承了前者,改造了后者。资产阶级革命以后,不再有原来意义上的“自由人”,资本主义发展到20世纪,普通人也有了更多的闲暇。于是赫钦斯在自由教育的基础上提出了他的普通教育(通识教育)思想。

9. 在赫钦斯看来,理智并不像柏拉图所认为的那样,只有金子做的人才能具备,它是每一个人所能具备的人性特征。培养理智的自由教育并不像亚里士多德所认为的那样,只有富有、闲逸的自由人才有资格接受,它是每一个人都能接受的普通教育。理智是一些经过智力训练和审美活动所形成的良好的思考问题的习惯、审美的能力、审慎行事的能力和哲学的智慧。

普通教育是对自由教育的发展。它去掉了自由教育的等级性特征,但保持了自由教育的本质特征,以培养人的理智为目的。

近代以来的中国高等教育特别是新中国成立以来的高等教育以掌握技术为目的,并不重视理智的训练。而新技术时代的高新技术是高度理性化的技术,没有受过理智训练的大学生不仅在生活的其他方面显得愚笨,即使在他们所从事的专门的技术工作中,也显得非常愚笨。

10. 美国的教育十分幸运的是,当

会运动的奴仆。

教育的目的之一是发掘人性的共同点，这些共同点在任何时代和地方都是一致的。

如果正确地理解教育，那么面向全体人民的课程的核心在任何时代、任何地方、任何的政治社会和经济状况下都将一样。

要正确地理解教育，就应将它理解为智力的培养。智力的培养在任何社会对任何人都同样是件好事。[p39]

11. 谨慎和实际智慧决定了实现我们的目标的途径，它一方面来源于理智活动，另一方面也来源于经验。[p40]

学院和大学应该不去做其他机构也能做的事情，这是教育行政的一个好的原则……对于普通教育而言，我们可以明智地将经验交给生活，并着手进行我们的理智训练工作。[p41]

12. 如果存在每个希望有教养的人都应该掌握的那种永恒的学习，如果这些学习包含了我们的理智遗产，那么这些学习应该是普通教育的中心。它们不应该因为有难度或令人厌恶，或是因为它们几乎完全从我们目前的课程中消失而受到忽视……埃里奥特先生在哈佛大学推行、进步主义教育在低年龄段实施的那种自由选课制，等于否认教育是有内容的。[p41-42]

13. 在任何领域，如果学生要成为受过教育的人，就必须掌握科目的整体发展所依据的那些永恒的学习。

在普通教育中，我们的兴趣在于发掘我们共同的人性要素，在于种族的品质，而不是个体的偶然性。[p43]

进步主义正红红火火的时候，赫钦斯等人就对它的经验主义倾向有冷静的思考。10年之后，进步主义教育运动在美国销声匿迹，赫钦斯所主张的通识教育在美国各大学红红火火地展开了。在中国，20世纪30、40年代，我们只知道有杜威、孟禄，并不知道还有赫钦斯和巴格莱。50年代以后取代杜威的不是反对杜威的永恒主义和要素主义，而是曾经从杜威那里汲取过养料，比杜威更杜威的苏联的综合技术主义。

11. 大学能做很多事情，世界上所有的事情大学都能做。但大学只能做只有大学能做好，其他机构做不好的事情，那就是训练学生的理智。这些年来，我们赋予了大学越来越多的功用和职能，并且强化了那些被赋予的新职能，从而导致大学培养人才、训练理智的职能的弱化。洪堡说得好，大学实现了它自身的目标，它就在更高的层次上实现了国家的目标。相反，如果让大学直接地去实现国家和社会的目标，以至于影响到其自身目标的实现，那么那些被外界硬生生赋予的目标也难以实现。

12. 理智的遗产是普通教育的核心内容。理智的遗产是人类智慧的结晶，非运用智慧难以理解。因此，如果凭兴趣选择课程，而不是理智地安排课程，理智的遗产一定会被非理智地抛在一边。

13. 永恒主义和要素主义有许多的共同点，他们都强调知识的整体性，强调发掘共同的人性要素和种族的品质。这与强调理智是一致的，理智所探讨的是本质和实在，而不是具有偶然性、变动性的现象。



## 14. 那么什么是永恒的学习?

首先,它们是那些多个世纪以来的经典名著……一本经典名著在任何时期都具有现实意义,这就是其经典之所在。

如果一个人从来没有读过西方世界的任何名著,我们如何能称他是一个受过教育的人?[p46]

我们的普通教育课程应由西方名著以阅读、写作、思维和说话的艺术组成,再加上数学,它是人类推理过程的最佳范例。如果我们希望所制定的课程能挖掘出我们人性的共同要素,那么这种课程就能实现我们的愿望。如果我们希望为年轻人选择明智的行为做准备,这种课程就会帮助我们。因为他们将会了解过去所做过的事情,以及那些伟人们的思想。他们将学会如何进行独立思考。如果我们希望为高深的学习打下一个基础,这种课程就提供了这种基础。如果我们希望保卫真正的大学,我们可以指望这种课程,因为通过这种课程,学生和教授们就可以掌握共同的思想储备及其处理方法。这种课程似乎满足了美国普通教育的所有需求。[p50]

## 高等教育

15. 高等教育的目标是智慧。智慧意味着了解事物的最高原则和起因。因此,形而上学是最高层次的智慧。[p57]

作为最高形式的科学,形而上学决定了希腊人的思想,正如神学决定了中世纪的思想一样。我们必须寻找决定当代思想的这样或那样的东西。如果我们不能求助于神学,那么我们就转向形而

14. 永恒的学习就是经典名著和数学的学习。通过经典名著的学习,锻炼写作能力、思考能力,掌握说话的艺术。通过数学的学习,学会复杂的、严密的逻辑推理。

赫钦斯倡导的名著阅读运动深深地影响了20世纪50年代以后美国的通识教育课程。圣约翰学院的通识课程就是欧洲历史上各个时期的经典名著。以1997~1998学年度的课程为例,一年级以学习古希腊名著为主,包括15位大思想家和著名科学家的40多部(篇)传世之作。二年级以学习古罗马、中世纪、文艺复兴前后的经典名著为主,包括33位思想家、科学家和艺术家的作品50多部(篇)。三年级主要研读16世纪和17世纪30多位思想家的著作40多部(篇)。四年级侧重于从18世纪和19世纪到当代的一些名著,包括26位思想家、科学家、作家、艺术家的作品30多种。共计160多部(篇)著作。

在赫钦斯看来,没有读过西方名著的人是没有受过教育的人。中国古代读书人“行万里路,读万卷书”,学富五车。对自己民族的经典著作一无所知,怎么能说受过高等教育呢?

15. 普通教育基础上的高等教育学习什么?赫钦斯认为从大学三年级开始要学习形而上学,以理解世界的首要原则;还要学习社会科学,以理解人与人之间的关系;还要学习自然科学,以理解人与自然的关系。学习这些知识的目的是非职业性的,完全是为了培养人的智慧,解决思辨的问题。

共同的才是永恒的。永恒主义的教

上学吧。没有神学或形而上学，统一的大学就不会存在。

今天这两者几乎都完全消失了，学习人与人之间关系的明确基础也随之消失。[p58]

学生从三年级开始将学习形而上学，即有关首要原则的科学。他将学习社会科学，它是一些实用的科学，探讨的是人与人之间的关系。他将学习自然科学，即有关人与自然之间关系的科学。他将学习所有这一类课程，同时可以突出其中的一个作为学习的重点。他将在学习将它们联系起来。显然，它们面对的是同样的命题和事实，只是最终的标准不同。学生学习这些课程时将没有任何职业性的目的；也就是说，人们无论是否准备投身于一个有学问的专业，学习的内容将是相同的。学生的学习将不是从最近的观察开始，再回到那些首要的原则，而是从首要的原则开始，再到那些有益于理解这些首要原则的观察。[p61-62]

16. 我坚信大学所要解决的是思辨的问题。[p63]

育是培养人共性的教育。西方近代以来科学和教育的问题是知识的分化和教育的专门化和职业化，结果导致人与人、人与自然关系的疏离。赫钦斯关于普通教育的设想在很大程度上被二战以后的美国高等教育部门所接受并影响了世界。但他关于大学三年级以后的高等教育的设想并没有产生同样的影响，大三以后的教育仍然是专业教育。这与赫钦斯未能预见到的新技术时代的到来有密切的关系。新技术时代的知识具有明显的专业性、技术性和职业性，而且与生产和生活紧密地联系在一起，很难简洁地抽象为人与自然的关系。但赫钦斯所主张的高等教育培养理智的目的在高新技术的教育中实现了。美国大学的新技术研究和教育在具有功利主义的目的的同时也具有自由教育的目的。大学把技术当成自由学术来探讨，技术与科学的界限变得越来越模糊，技术与科学呈现出一体化的趋势。高新技术的教育既要求学生掌握技能，也要求培养学生的理智。

16. 我坚信，我们能改变大学教育技术主义和职业主义的倾向。

# 《现代大学论——美英德大学研究》

## 镜论

### 现代大学的理念

1. 不同的国家有不同的大学。如果正如霍尔丹勋爵所说的“大学是民族灵魂的反映”，那么期望大学适应一种单一的模式是很荒谬的。[p2]

2. 大学不是风向标，不能什么流行就迎合什么。大学应不断满足社会的需求，而不是它的欲望。只要以理性分析和价值判断为基础，而不仅仅依赖于习惯，那么惰性和阻力也有其特定的用处……适量的、基于价值判断的批判性阻力，可使大学免犯荒唐的乃至灾难性的错误。[p3-4]

3. 不管有多大的余地以考虑民族传统或性格的不同，我们都会注意到学者和科学家们主要关心四件事情：保存知识和观念、解释知识和观念、追求真理、训练学生以“继承事业”。[p4]

有创见的思想家和研究者并不是大学教授的唯一类型。他们向来是杰出人物，其影响通常也是最深远的。但即使是大学，是现代大学，也需要并使用不同类型的人——有的教师对学问的贡献作用有限，但善于激励学生，或善于将其他人的研究成果融会贯通。[p5]

1. 机器生产中有“模具”，它可以高效率地复制出同样性能的机器。经济学家、社会学家、管理学家喜欢建立“模型”，用以分析类似的事件。于是，一些人期望教育乃至国家的发展也能按照某种“模式”去做，希望取得与他人、他国同样的效果，然而总是不成功。有灵魂的东西和没有灵魂的东西是不一样的。科学主义者不懂得这一差别。

2. 纽曼、赫钦斯、巴克莱，特别是提出耶鲁报告的教授们，当时都被视为保守主义者。然而正是这些人使欧美大学免犯了科学主义的、实用主义的荒唐的错误。中国的近现代史上，尽管“批判性阻力”越来越弱，但始终是存在的，因此大学虽不可避免地犯了一些荒唐的错误，但还不至于陷入灾难中。近半个多世纪以来，由于没有了“批判性阻力”，大学屡屡陷入灾难性的危机。

3. 保存、解释、追求、训练，四件事情都是不可或缺的，四件事情都离不开善于激励学生和将知识融会贯通的所谓“教学型”的教师。因此，对于大学

4. 我们的世界并不只是民主和科学的问题。要实现某种文化平衡,包括哲学在内的人文学科的重要性必然会逐渐增加而不是减少。所谓人文学科,我不仅是指传统的人文学科,还包括深奥的科学知识本身所固有的人文价值。在科学突飞猛进之时,哲学和人文主义的发展却阴云笼罩……除了追求一种科学精神外,世界没有失去——除非它失去自己的趣味——将来也绝不会失去纯洁的、欣赏性的和人文的精神:对美的热爱,关注由勇于主宰命运而非消极服从的理想所确立的种种目标。科学虽扩大了我们的视野,增加了我们的满足感并且解决了我们的问题,但同时也带来了所特有的种种危险。知识的进步和控制力的增强会冲昏我们的头脑,使我们失去眼力,失去历史感,失去哲学观,失去对各种有关的文化价值的洞察力……我认为我国一些比较年轻的科学家常常表现出已丧失人性,一些人文主义者也是如此。[p15-16]

5. 真实之理念放任自流和技术得以发展之时,也即平庸之辈兴高采烈之日。学术从未免于迂腐或肤浅。现代世界一方面由于出版手段发达,一方面出于对“习得的”学位过分钟爱,在假象肆虐面前痛苦呻吟。为了扭转这种倾向,阻止机械性或技术性专门化趋势的发展,我们必须记住大学靠的是思想,靠的是伟人。[p20]

6. 根据我所阐述的基本观点,追求科学和学术的工作属于大学。除此之外,还能有什么属于大学?毫无疑问,中等教育、技术教育、职业教育不属于大学,

来说,这些教师更加需要得到重视。否则,大学就成了研究所、研究院。我们把大学分成“教学型”、“教学研究型”和“研究型”三个能级,其中隐含着对教学的轻贱和对研究的推崇,显然是不恰当的。

推崇研究是后进国家的必然选择。但推崇过了分则适得其反。洪堡的伟大之处是在德国民族陷入危机时适当地推崇了研究。在欧洲其他国家的大学仍然只重视教学的时候,他提出了教学与科研相结合的大学理念。试想,忽视了教学,研究成果如何转化为现实的力量?只有当科学的力量成为人的力量时,它才是一种现实的力量。即使大学没有任何研究成果,假如它能把已有的成果转化为学生的实践能力,也比研究出一大堆成果却不能把这些成果教给学生要好。

4. 在科学与人文的价值选择方面,我们犯了同样的错误。一旦丧失了人文精神,失去了对美的追求,不再关注人类的命运之后,不仅年轻的科学家,就连所谓的人文主义者也会丧失人性。

5. 无论技术在我们的生活中多么重要,只懂技术的技术工作者永远都是平庸之辈。不需要运用理性论证,凭经验就可判断出这一观点的正确性。说到某一个时期或是某一个国家,人们首先想到的是哪些人呢?一定是那个时期、那个国家的思想家、艺术家、文学家、科学家和少数几个与人们的生活密切相关的发明家。

技术时代由于机械性的、技术性的、专门化的制作屡屡获得成功,从生命流淌出的思想因其个人的体验性反而被

普及教育也不属于大学。这些教育当然都很重要，社会当然必须为实施这些教育建立适当的机构，但不能让它们使大学分心。[p22]

在我看来，中等教育和高等教育的区别是未成熟与成熟之间的区别。中等教育需要密切关心学生，关心他所学的教材，甚至关心他的学习方式和行为方式——包括他的礼貌、道德和思想。大学不关心如此复杂的事情。大学生必须对自己、对所学学科、对自己的学习方式负责。大学的自由并不意味着教授不关心学生，或学生一开始就应独立地承担一项研究工作。恰恰相反，虽然学生有自由，但他需经历一段艰难的学徒期后才能获得独立地位。同样，中等教育的性质也不必千篇一律。随着青少年的成长，他们的自由和责任也随之增加。接近大学时，中学的特征会以某种方式逐渐消失，结果总会出现一次突变、一次震动、一次危机，正如孩子长大离家时出现的突变一样。避免每一次突变、每一次震动、每一次危机并非教育的事情。相反，孩子长大成人，就要经受勇气的考验。除非他能经受住考验并获得道德和智慧的力量，否则大学不会有位子留给他，因为大学哪怕部分是中学的情况也不存在。[p22-23]

7. 我们怎样区别属于大学的专业和不属于大学的职业？标准不难确定。从历史上看，专业指“学问高深的专业”，这是完全正确的。没有学问的专业是不存在的。不含学问的专业——这一说法自相矛盾——只能是各种职业。专业是学术性的，因为它深深扎根于文化和理

排除在实证科学之外。又由于制作出的作品数量惊人而且如此得耀眼，那些原本如同夜空中的星光的思想的火花现在只是阳光中的一星燭火。于是我们陷入了被假象所包围的痛苦中，却看不到那照亮心灵、指引人类前行的不息的燭火。

6. 区分高等教育和中等教育的依据是什么？区分大学教育与职业技术教育的依据是什么？是个体身心的发展和个体的个性特征，而不是社会的生产力、社会的职业需要和国家的财力物力。人性是一切教育活动的依据。在中国古代，人们5岁读大学，为什么？因为“女子十四天癸至，男子十六始通情”，“十五成童志明”，生理和心理都趋于成熟了。大学是研究自由学术的地方，自由是逐步获得的而非给予的，更非可以计划安排的。经过选拔性的公平竞争，一部分有创造力的、适合研究自由学术的年轻人进入大学，大部分只能掌握一门技术的年轻人进入职业技术学院。

经过选拔进入到大学的学生尽管仍然处在获得创造力的成长过程中——每一个人都永远处在这一没有止境的过程中——但大学应该给予他们学习和探讨学术的自由，要把他们当成成熟的成年人看待，让他们自我完善自身的不成熟、不完善的个性。仍然像对待中学生甚至像对待小学生那样严格管束大学生，如果不是因为对大学之大的无知，就是因为对大学之大的恐惧！

7. 专业具有学术性、利他性、理想性，职业具有操作性、利己性和现实性。因此，从事专业的学习和研究是一种荣誉，具有崇高的地位。

想主义的土壤。此外，专业的本性来自理智。[p23]

专业首先具有客观的、理智的和利他的目的。因此，一个专业是一种等级、一种地位，虽然事实上它并非完全没有自私的目的，但至少在理想上它献身于实现比较普遍、比较崇高的目标，而不是满足个人的野心。它有一种荣誉准则，有时就像希波克拉底誓言那样给人留下深刻的历史印象。[p24]

### 美国的大学

8. 大学，就我所使用该术语的含义而言，是指有意识地致力于追求知识、解决问题、审慎评价成果和培养真正高层次人才机构。而这个意义上的大学我们直到 1876 年霍普金斯大学谨慎地打开它的校门时才拥有。那是 50 多年前的事。因此，半个世纪以前，在美国受高层次或严谨训练的机会是极为稀少和有限的。自那时以来，不过几代人的时间，一个民族就征服了一个大陆，创立了一种社会和政治秩序，维护了民族的团结，创建了教育的、慈善的、卫生的和其他种种能够发挥作用的机构，使美国发生了惊人的变化。[p33]

9. “众神称赞的是灵魂的深沉而不是灵魂的喧闹。”而美国的大学正变得越来越喧闹。[p35]

10. 没有理想，没有努力，没有学术，没有哲学的连续性，就没有教育，没有文化。师范学院对这些观点越来越缺乏敏感性。它已淹没于各种过分、浅薄和眼前的事务之中，满足于急功近利。对那些还不知道“是什么”(What)的人，它

几十年来学术性的、利他性的、理想性的专业教育深陷危机，大学教育越来越职业教育化。当西方国家努力通过教育把工人和农民培养成为知识分子，从而提高他们的地位的时候，我们却在通过专政手段把有地位、有体面的知识分子改造成工人和农民。“专业的本性来自理智”，消灭专业的手段必定是非理性的暴力。当专业不复存在，像希波克拉底誓言那样的荣誉准则也就不复存在。于是我们陷入了深刻的职业道德危机中。

8. 这样评价霍普金斯大学一点也不过分。它完全有资格拥有这样的荣誉。牛津大学和剑桥大学、巴黎大学、柏林大学、东京帝国大学，对于它们所属的国家来说，也拥有这样的荣誉。北京大学和清华大学也曾经拥有这样的荣誉。大学能成就一个国家、一个民族。因此，一个国家、一个民族应由大学所创造的文化引领，应由大学所培养的真正的高层次人才所组成的精英集团领导和管理。正因为如此，专制的国家最不放心的大学，首先要控制的是大学。当北京大学再次成为中华民族的精神脊梁的时候，中华民族的伟大复兴就露出了光明的曙光。

9. 儒家所推崇的是心灵的淡泊与宁静，而不是心灵的浮躁与不安。而中国的大学正变得越来越浮躁和不安。

10. 如果仅仅是师范学院没有理想，没有努力，没有学术，没有哲学的连续性，淹没在各种过分、浅薄和眼前的事物之中，满足于急功近利，只教给学生怎么做的技能技巧，那也无甚大碍。如

要告诉他们“怎么做”(How)。<sup>[p81]</sup>

11. 幼稚的和缺乏教养的人是很容易被愚弄的，现实应在最大程度上受到指摘。幼稚的和缺乏教养的人不可能知道什么是教育——什么是教育、信息、训练、诀窍与技巧等之间的区别。理想是受大学保护的。大学在理智上和道德上必然具有诚实性和一致性。如果它们带错路，它们绝不能请求谅解。<sup>[p111]</sup>

12. 美国的问题不是存在崇尚实利主义的典型的小城镇观念，这种观念在任何国家都存在。美国的致命伤在于知识界不能和不愿对真正的文化与浅薄的东西做出区分，在于将本应展示学术优势的机构降格为专卖药贩子的水平。<sup>[p133]</sup>

13. 在美国许多大学从事的“服务性”活动中，我将某些“学院”或“系科”划入职业性一类，如家政科学或家务技术学院、新闻学院、商学院、图书馆学或图书馆管理员学院、验光配镜术学院、旅馆管理学院等等，它们中应没有一个属于大学。<sup>[p134]</sup>

14. 断言现在只有少量的美国人能够在师资优秀的学院和大学学习，并且可能成为有教养的、有学问的或有才能的人才，肯定不会错。如果这少数学生能够集中在少数学术中心学习，他们也许会成为一支强大的力量或一种重要的带动发展的因素。然而不幸的是，由于他们分散在各大学，相互之间缺少联系，他们的影响被削弱了。他们不但没有带动其他人上升到较高的趣味和思想水平，反而自己

果几乎所有的大学都是如此这般，整个国家就没有了真正的大学教育，没有了文化。

11. 一代又一代人长期受到愚弄之后，就连大学人也变得幼稚和没有教养了，他们不再明白什么是教育，什么是教养，认为信息、诀窍和技巧的训练和掌握就是教育的全部。他们根本就不认为自己带错了路，他们非但不会请求谅解，他们还要邀功请赏，并且继续愚弄幼稚和缺乏教养的可怜的年轻人。

12. 中国的问题不是存在崇尚实利主义的观念，也不是知识界不能和不愿对真正的文化与浅薄的东西做出区分。中国的致命伤在于将本应展示学术优势的大学折腾成专卖药贩子的水平也在所不惜。

13. 如左所列的系科和专业在中国的大学中也比比皆是，其中的某些学院，如新闻学院和商学院，不但毫无疑问地属于大学，而且是大学的最走俏最红火的学院。

14. 多年以来的中国高等教育发展的过程，是大学一步步走向平庸的过程。院系调整把许多综合性大学改造成了单科性技术学院，高校合并又把一些低层次的技术学院合并到20世纪80年代以后逐渐成长起来的、具有较高水平的大学。为了谋生，大学也在办高职、成教、自考，与职业技术学院争生源。90年代末以来的扩招再一次伤害了大学。扩招是在高等学校准备不足的情况下，为了拉动经济而实行的政策。几年的时间里就走完了其他国家十几年甚至几十年走

也被拉了下来。因此平庸之辈充斥美国绝不是什么秘密。[p172]

### 英国的大学

15. 当英国由于宗教的、政治的和社会的偏执而近乎死亡时，杰出的学者们便避世隐居，做自己的学问。同样，在英国的各个历史阶段，无论是现在还是过去，都有哲学家和科学家独行其是，与学术机构根本没有什么联系。[p195]

16. 很多 18~22 岁的青年更适合就业而不是读大学。英国人正是通过开办技术学校和其他学校，努力为这一批学生——也是大部分学生——提供他们所需要的和所能吸收的知识。但英国也和美国及世界其他国家一样，财富仍然胜于理智；我们也好，他们也好，其他人也好，都未找到将懒惰愚蠢的富人子弟归入适当场所的有效办法。[p199]

17. 在英国，现代化并没有消除学术活动与低级活动的区别。因此，在职业性和实用性危及所有正确的教育观念时，牛津大学和剑桥大学一直是致力于维护其纯洁性的机构。[p199]

18. 很清楚——前面我已经指出这一点——容忍无所事事、心不在焉或敷衍塞责的环境，也同样是最大限度地发挥人类理智作用所需的必要环境。牛津大学和剑桥大学十分幸运，能够提供各种环境。在各种各样的环境里，游手好闲者可以无所事事，认真做事者可以埋头工作，勇于创新者可以开拓创新。[p233]

过的路程。条件相对较好的大学承担了主要的扩招任务。扩招中职业技术类的专业再一次膨胀。真是愧为大学。因此，我们必须保守一个秘密。

15. 治出乱隐，“穷则独善其身，达则兼善天下。”这是儒家的生活准则。与英国一样，正是那些在乱世中避世隐居，做自己的学问的人，使斯文不坠于地。因为避世隐居维护了自由之精神、独立之人格。如果连隐居做学问的权利也没有了，那就是彻底的暴政，文化也将因此消亡。

16. 英才读大学，做学问；凡人读职院，学技术。这是各国通常的做法。不存在任何偏见与歧视。人是个性差异的，尊重人的个性差异才是真正的尊重人，让不同个性差异的人各得其所才真正体现了正义。

最伤脑筋的是那些懒惰的富家子弟。就其智力潜能和家庭条件来说，他们应该读大学；就其理智水平和个人品质来说，除了游手好闲，他们什么也做不了。

17. 牛津大学和剑桥大学能始终保持其纯洁性，有两个条件：一是这两所学校真正在研究自由学术，学校上下都是有理智的人；二是英国政府给了大学真正的自治权。缺一不可。

18. 老子说过，“天下皆知美之为美，斯恶已。皆知善之为善，斯不善已。故有无相生，难易相成，长短相形，高下相倾，音声相和，前后相随。是以圣人处无为之事，行不言之教，万物作焉而不辞，生而不有，为而不恃，功成而弗居。夫唯弗居，是以不去。”（《老子·二



19. 令学院感到骄傲的是有才华的绅士而不是有独创能力的学生。它挑选学生时也经常听取一些中学教师和牛津人或剑桥人的建议,这些人十分关注寻找这两所大学所珍重的特殊人才。风度是公学、贵族乡宅、学院的集体生活以及周期性出现与消失的俱乐部的产物。最终的产品是令人敬佩的,即有教养的绅士,他思维清晰,善于写作,行动敏捷,能够充分适应情趣广泛的英国人迟早要面临的实际环境……当然,这部分要归功于社会的和政治的经验,但确定无疑的是,部分也要归功于英国人在中小学和学院受到的那种教育。我们在美国无休无止地谈论教育技艺。我不否认这样做具有某种意义。但牛津大学和剑桥大学在本科生与导师之间确立的人际关系,尽管可能存在种种个人的局限性,却是世界上最有效的教学关系。课堂教学的稀少,师生间每周的面谈,有时延伸至漫长假期的非正式的关系,促使学生独立自主,也使他直接受到教师的影响。[p240]

20. 只有在一个耀眼而年轻的新世界——不管是美国还是澳大利亚——成长起来的外国人,才能充分感受到那静悄悄的四方校园、学院图书馆、大学图书馆(这些图书馆拥有丰富的珍本和善本书籍)以及院士花园的魅力和教育价值。它们是民主与传统、禁欲主义和高贵奢侈的奇异结合。没有任何一所美国的或德国的大学享有牛津大学和剑桥大学那样无可估量的优势,能够以高尚而博学的方式与各界名流建立丰富的联系——这不仅带来愉悦,而且是产生一种深刻

章))牛津剑桥,几不知有老子,而得老子真髓。天下致理,东西而一。

19. 教育是一个整体,它的基本精神贯穿于各个层次的教育中,体现在民族的文化中。没有贵族和绅士,没有伊顿、哈罗、温彻斯特这些著名的公学,也就没有牛津大学和剑桥大学。另一方面,没有牛津大学和剑桥大学,也就没有英国的绅士和公学,是牛津大学和剑桥源源不断地为英国输送了公学的教员和各界精英。想从前,中国的教育也是一个有精神的、完整的体系。普通农民家的堂屋里贴的对联是“耕读传家久,诗书继世长”,“积德百年元气厚,读书三代善人多”,书院太学以《诗》、《书》、《礼》、《乐》教弟子,以培养有斐君子为职志,中华民族的文明赖此绵绵不绝。

不仅如此,教学方法也有诸多一致。书院和太学里课堂教学稀少,学生以自学为主,交游甚广;师生关系密切,师法家法相传。

套用托尔斯泰的一句话:成功的教育都是相似的,失败的教育各有各的失败。

20. 有谁还会向往牛津大学和剑桥大学那静悄悄的四方校园?徐志摩那一轻轻挥手,已经作别了那一片西天的云彩。我们不需要那样的民主与传统、禁欲主义与高贵奢侈的精神激励,我们甘愿拜倒在政府官员脚下,只要他们能给我们经费和课题。

也不再有人想起古代的书院和太学。那些书院的山长,有“吾道南来尽是濂溪一脉,大江东去无非湘水余波”的自信;那里的学生,“风声雨声读书声声声入耳,家事国事天下事事事关心”。

的精神激励的源泉。牛津大学或剑桥大学的学者不管收入多么微薄，他都可以轻而易举地成为一名政府部长、著名科学家或哲学家的座上客。[p252-253]

### 德国的大学

21. 德国的大学起源于中世纪。但从我们的角度考虑，它们则发端于 19 世纪……柏林大学的兴建，使旧瓶装上了新酒，旧瓶也因此破裂。古老的学府如此彻底地按照一种理念进行重塑，可以说是前无古人，后无来者。当然，这一事件也是长期酝酿的结果，追根溯源，人们不难发现莱布尼茨、康德、歌德及其他人的影响——他们都积极参与了民族文化的创造。但具体来说，这一新时代与稍后出现的一批人物有关，他们是黑格尔、费希特、施莱尔马赫和洪堡。这一事件旨在倡导民族精神，反抗暴力统治。[p271-272]

新大学的首要目的是发展知识，次要目的——或许是一种让步——是在能够增进知识的层次上训练专业人员和公务员。洪堡认为要拯救德意志民族，就必须将教学与研究结合起来。时间证明他是正确的。当然，基础是前几个世纪的哲学家打下的，而且，19 世纪的军人和政治家对德意志的思想统一也做出了不可缺少的贡献。[p272-273]

不光是学者可以轻易地成为官员家里的座上客，皇帝和皇太子视学时，也要坐在下面听课，当学生。

21. 第一所近代大学首先在德国产生有多个原因。第一，德国当时面临着深刻的民族危机，德国人有很强的变革的需要。是拿破仑激发了一团散沙的德国人空前地团结起来，立志改变德国的命运。第二，这之前德国完成了思想启蒙。从莱布尼茨到歌德，经过几代哲学家的努力，奠定了德国的人文主义传统。第三，洪堡的改革得到了同时代一批优秀的哲学家的支持。第四，德国的古老大学并不像意大利、英国和法国的古老大学那样有根深蒂固的传统。对比一下便知道，近代中国大学的改革明显地缺少这些条件，除了和德国民族一样陷入了深刻民族危机这一点。一个国家如果没有成熟的思想家，或者这些思想家被打倒了，这个国家的教育必然要受到政治家的操弄。

关于洪堡的大学理念，需要强调两点：第一，是教学与科研相结合，而不是科研重于教学；第二，首要目的是发展知识，而不是训练专业人员。

# 《走出象牙塔——现代大学的社会责任》

○.....○

## 镜 诤

1. 第二次世界大战以后，大学是象牙塔的说法过时了。[p7]

### 基本学术价值

#### 学术自由

2. 所有形式的言论自由，都可以根据两个基本理由来判断。就个人而言，他所选择的言论和写作权力作为一种自由形式在许多重要方面都有助于丰富和激励其生活。这种自由一旦被剥夺，他就失去了充分参与智力交流活动的机会，而智力交流活动却是有助于培养人的价值观，有助于认识世界，有助于发挥那些最具人性特点的思维和想象力的。言论自由，除了对个人具有重要意义之外，在传统上也已被美国看成与社会福利同等重要的一个问题。纵观历史，当我们在了解自我、了解我们的社会公共机构以及我们生存环境的发展进程时，发现社会已取得了很大进步……如果我们希望推动社会进步，我们就不能用传统观念对这些人加以约束，也不能设置其他人为的障碍来抑制创造性思维。[p17]

3. 虽然学术自由的原则现在已得到

1. 大学走出象牙塔的过程正是高等教育走向大众化的过程，正是高等教育由社会的边缘走向社会中心的过程。

2. 在欧美，这一过程不是“跨越式”的，更不是“割裂式”的，而是“渐进式”的、“继承式”的。大学在象牙塔中所建立起来的基本学术价值被带出了象牙塔，而不是被丢弃在象牙塔中。像博克这样的哈佛大学的校长首先考虑的是走出象牙塔之后，大学如何坚守基本的学术价值。

学术自由显然是基本的学术价值中最基本的价值。因为它不仅关系到个人的发展，同时也关系到社会的进步。我们总是把个人的自由与社会的稳定和发展对立起来，把学术自由看成某种不安定的因素。殊不知，没有那些个人的“最具人性特点的思维和想象力”，社会进步就缺少了强大的推动力。停滞不前才是社会最大的不安定因素。社会总是要向前发展的，停滞意味着存在一种强大的反人性、反社会的力量，它阻碍人的创造力的发挥，将社会矛盾激发到尖锐的程度。

3. 学术自由以衣食无忧、研究条件

广泛接受，但现代大学多变的命运已带来一种更加微妙的新危险。这些危险是大学教学人员和大学外部世界之间形成较为密切的接触和联系所直接造成的结果。[p24]

通过与外界的广泛接触，教授们的收入有所增加，研究范围有所扩大，生活也更加丰富多彩。但是，这些利益的获得是要付出代价的。如果大学教学人员是依靠外来经费开展科学研究的，那么他们所选择的研究课题将会受到能获得必需的经费来源的影响。[p25]

随着对这种生活方式的逐渐习惯，他们或许越来越不会对官方政策提出异议，也不会支持可能危及自己影响力或得罪庇护人的观点。在不知不觉之中，他们不仅没有注意到正在发生的变化，在人事方面还可能渐渐地变得更加“讲究实际”、“注重现实”和“面面俱到”。遗憾的是，他们也可能变得更加谨慎、更加世俗，对自己参与和涉及事件的发生和政策制定也越来越无法做出公正审慎的判断。[p25-26]

4. 我们尽管不情愿，但不得不接受一个事实：随着研究型大学的影响不断扩大，学术独立性的标准已不复存在。

现代生活条件已为知识探索活动设置了新的压力和约束，但同时也创造了更多的机会让学者们免受大学自己造成的人为限制的约束。大学能够努力做到不处罚持不同观点的教授，努力保护教授言论自由的权利，使其不受大学外界敌对压力的侵扰。[p27]

### 学校自治和国家要求

5. 在过去几代人的时间里，大学几

优越又聪明绝顶的自由知识分子的存在为前提。象牙塔内外的唯一差别是研究的条件不同。象牙塔中的研究条件是由学校提供的，而且学校提供这些条件除了服务于研究者外，没有其他的目的。象牙塔外的研究条件是由各种利益集团提供的，其目的是得到相应的回报。因此，即使研究条件是由学校提供的，如果其目的不是为学术而学术，而是提高学校的声望、应付某种评估等其他的目的，也没有学术自由可言。相反，即使研究条件是由社会提供的，只要提供者没有学术以外的目的，同样可以有学术自由。

为实现学术以外的目的而做研究是不自由的，为什么聪明的学者们会愿意做这样的研究呢？因为有重大的利益交换。学者们因此“收入有所增加”，“生活也更加丰富多彩”。“但是，这些利益的获得是要付出代价的”。首先失去的是“自由之精神”，随后，渐渐地也就失去了“独立之人格”。而最后，社会将失去能“做出公正审慎的判断”的知识分子。

4. 然而，事情并不总是按照上述逻辑向最坏的方向发展。被人所意识到了的问题终究能够被人解决。关键在于知识分子自己如何处理“义利关系”。作为大学校长的博克，能努力做到保护教授们的言论自由，使其不受外界压力的侵扰。作为一个大学的教授自己何尝又做不到自觉抵制名利的诱惑，始终保持“自由之精神”、“独立之人格”呢？任何时代，任何社会，都有不得不接受的事实，但任何时代，任何社会更有“独立不迁”、“横而不流”的精神品质存在。

5. 欧洲的大学自其诞生之日起就是

乎不受任何条款的约束，甚至连工人补偿费和失业保险资金这样的基本措施也没有。但是，现在开始发现自己受到许多规定的约束。[p40-41]

新的管理条例在很大程度上并不是以常规立法的形式制定的。相反，华盛顿一般是通过做出一些大学接受联邦经费的附加条件的规定来进行干预的。

[p42]

既然高等教育发挥着如此重要的作用，政府就越来越想进行干预，以确保学院和大学很好地为公众服务。然而，我们也明白，政府能够轻而易举地扼杀教育的创造力和活力。这种情况实际上从其他社会的大学经历中可以明显地感受到，那是一种令人痛苦的现象。[p43]

由于大学是在思想王国里运转着的，因此保护大学的自由权，使其免受不合理和不公正的政治干涉尤为重要。犯错误所付出的代价也会因政府当局手伸得太长而变得更大。如果仅仅一所大学出问题，所造成的影响范围是有限的，然而如果联邦政府官员犯了错误，其危害则会是无比巨大的，政府的行为一般是把制定的政策和规定的适用范围扩大至普遍的学术机构，即使不是百分之百，也会有许多学术机构受到影响。由此而造成的负面影响不仅范围广，而且时间长。[p45-46]

6. 政府的管制对高等教育发展进程也会造成损害，因为施行千篇一律的规定会削弱高等教育的多样性，而办学的多样性对的高等教育体系来说却是至关重要的。[p46]

7. 政府干预不仅削弱多样性，抑制

自治的，起初并不是学术方面的原因，而是经济方面的原因。大学的存在能给一个城市带来许多消费，大学因此获得了自治的特许。但大学在自治中所获得的好处是免受外界的干扰，可以自由地从事教学和研究活动，自治也因此成为欧洲大学的基本学术价值。

有趣的是，继承了欧洲大学传统的美国大学在一定程度上丧失了自治却是因为国家意识到大学有着比促进消费更加重要的作用。最初是那些赠地大学为地方的农业生产服务。不过这些大学，包括最著名的威斯康星大学，在其发展的过程中从来就没有超过过哈佛大学、耶鲁大学等象牙塔中的大学。二战中，美国的大学，包括那些象牙塔中的大学在武器研究方面所做出的贡献让政府看到了大学的重要作用，接下来的冷战更需要大学发挥这样的作用。于是，美国的大学走出了象牙塔。所幸（不幸）的是，美国人看到了他们的对手比他们更加重视大学在社会生活和政治斗争中的作用，并且“轻而易举地扼杀教育的创造力和活力”。美国人冷眼旁观这种“令人痛苦的现象”，对政府当局伸得太长的手有了高度的警惕和冷静的反思。

6. 不独高等教育，多样性对于任何事物的存在和发展都是至关重要的，科学和哲学、历史和现实、中国和外国都证明了这一点。如果对所有的证明都不屑一顾，而只坚持个人头脑中的意识和意志，那实在是“一种令人痛苦的现象”。

7. 迎合政府的要求是要花钱的。院系调整是花了钱的，高等教育大跃进是花了钱的，教育革命是花了钱的，高校

改革，犯下造成重大损失的错误，而且会迫使大学花费大量钱财来迎合政府条例的要求。[p46-47]

8. 教育过程是非常微妙、难以捉摸的，教育的成功与否和质量的好坏是难以用诸如最低限度课时量、师生比例和图书馆藏书量等任何客观标准来衡量的。而且，实行这样的标准也会冒很大风险，会使本来应该是丰富多样的、需要不断试验的教育方法变得千篇一律、过于死板，会使负有特殊使命的学校出现格格不入的结果，会使政府规定的用意变得模糊不清。此外，此类标准一般还会导致各种欺骗性对策的出现，以规避法律制裁，由此促使政府承担实施法规所需的与日俱增的费用开支，促使政府做出详细的学术决策。[p63-64]

### 大学的目的是社会责任

9. 19 世纪，我们的学术机构从欧洲模式中汲取了许多灵感：从德国引入了以学生实习为辅助、专业教授从事科研为主的研究性大学思想；从英国则引进了突出强调本科生教育以及学生智力发展和道德情感教育兼顾的教育思想。[p69]

按英国和德国大学传统设置的学术机构显得有些脱离公众要求，因为这两个国家的传统都是出于自身的利益强调学习和发现的价值。大学将科学研究发现成果运用于实践，或是通过聚集一大批青年英才，帮助他们增长见识和培养崇尚探索的精神，由此可能会对社会产生深远的影响。用马修·阿诺德的话说，高等教育无疑是“在无声之中对国家的

合并是花了钱的，应付评估是花了钱的。这些钱是在教育经费非常紧张，甚至是在饿死人的情况下花掉的。

8. 30 年前博克所思考的这些问题完整地在我们的高校评估中再现了，而且博克并不十分肯定的一些推论在我们的评估中已是尽人皆知的事实：各种欺骗性的对策出现了；与此同时，防止欺骗和造假的各种各样的规范和对策越来越严密和严格。

政府能插手的，能够进行评估的只可能是那些客观的标准。而这些标准恰恰又不能用来衡量高等教育的成功与否和质量的好坏。如果一定要用这些客观的标准来衡量，只会阻碍大学的成功，伤害大学的质量。这就是为什么我们越抓质量，质量越上不去的原因。这也就是大学为什么要自治的理由。

“治大国若烹小鲜”，治大学亦若烹小鲜也。

9. 学术自由和大学自治之所以成为大学的基本价值，是因为大学的存在有其自身的目的，或者说大学自有其存在的理由。在英国和德国，大学的唯一目的是通过对自由学术的教学和研究完善学生的心智。英国的传统更重视教学，德国的传统更重视研究；英国的传统更强调道德，德国的传统更重视智慧。总之，实现人的自我发展和自我实现是大学存在的唯一理由。心智完善的大学人对国家和社会所产生的深远影响，并不是大学本身的目的，而是大学人的自我实现。

世间的事物处在一个长长的因果链中，因有因，果有果，因因证果果，果果证因因，循环往复，绵延不断。佛家



10. 尽管多元化大学模式受到了欢迎,但长期以来,许多大学对美国大学强烈的服务性定向一直持有反对意见。

[p74]

传统主义者认为,大学试图大规模地符合社会的需要已使高等教育处于一种危及和损害学术价值的压力和诱惑之中。[p76-77]

大学社会性事务的迅速增加最终能毁掉整个学术事业。在自愿捐赠者们的帮助下,政策学科领域里的教授职位迅速增多,而哲学系科却迅速萎缩;解决社会问题型的学院不断涌现,并得到壮大,而古典学和中世纪史学科却为了自己的生存在苦苦挣扎着;学术地位颇高的教授觉得自己难以抵制咨询和时事性课题项目的诱惑,从而损害了基础性科学研究。随着较大数量的教学人员参与到帮助解决社会问题的活动中去,公认的学术责任意识可能会在整个大学界被削弱。最初,这种损害是以细小的方式出现的——不能及时与学生会晤,逃避日常事务工作——这些事情虽然都不属于其工作范围,但会给一所学校的精神面貌及其教育环境的质量造成影响。而后,教学工作量会减少,研究生助教的使用人数会增加。最后,传统主义者担心,参与社会活动所带来的刺激和回报会逐渐腐蚀仍还致力于传统学术研究的教师和学者们的地位和智慧,最终会腐蚀他们的忠诚和奉献精神。[p77-78]

11. 虽然我们说传统主义者的抱怨之词没有什么新意,而且经常有夸大之处,缺乏严谨的推论,但这并不意味着他们的言论一无是处。即使是最富激情

10. 显然,多元化大学模式是有问题的,因而遭到强烈的批评。问题的关键是社会服务的价值取向会伤害到大学的基本价值:学术自由和大学自治。这一冲突说到底还是中国人讨论了几千年的“义”与“利”的冲突。所谓“义”即道义、义理;“利”即实利、利益。一个形而上,一个形而下。一个是精神的,一个是物质的。二者存在最密切的关系。一方面,人们首先必须满足基本的物质需要,然后才能从事高级的精神活动;另一方面,懂得道义和义理,懂得事物的原理和原因,才能更好地从事物质的生产,并协调好利益关系。二者也存在难以调和的矛盾。一个追求物质实利的人,很难再有高级的精神活动。因为无论是生产活动还是商业活动,都需要付出艰苦的努力才能有所收获;而高级的精神活动并不直接带来任何物质实利。高级的精神活动是闲得无聊的聪明人才有的异想天开和奇思妙想。因此,在古代,无论是东方还是西方,都着意把两种人分开。或为君子,或为小人;或为贵族,或为平民。“君子喻于义,小人喻于利。”“君子怀德,小人怀土。”贵族从事自由学术的研究,追求理性自由;平民从生产和商业活动,追求物质利益。或劳心,或劳力,各人关心各人的事情。近代以后,这种明显的等级身份没有了,但大学人仍然在象牙塔中研究自由学术。走出象牙塔后,义与利的矛盾和冲突就出现了。

11. 以上推论不能说很严谨,但并没有夸大其词。即使是夸大其词的抱怨也应该允许其存在,因为它能让最富激



的大学校长也会承认传统主义者所揭示的各种弊端在任何一所大学校园内部不同程度地存在着。[p86]

制定几条粗略的指导原则有助于大学摆脱一些质量有问题的计划和项目的干扰。第一，研究型大学不应承担其他组织或机构同样能够出色完成的任务。[p87]

第二条指导原则是：新增的每一个项目都应该使大学的教学和科研活动得到加强。

第三条密切相关的指导原则是：新项目如果一开始就无法激发现有教师们的热情，无法博得他们的积极支持，那么通常不应该得到批准实施。[p88]

### 大学对社会问题的反应

12. 社会科学逐渐从哲学中分离出来，形成了各个不同的学科。这些新出现的学科曾一度对哲学问题抱有兴趣，但不久以后在学术权威们的影响下，这些学科因开始注重研究的科学本质，而从有关道德标准的评判中解脱出来。经济学家们在研究影响经济学行为的决定因素时，不会考虑它们的道德含义；心理学家们通过研究理论来解释不同行为的模式，却不愿意对行为模式的好坏做出判断；人类学家解释不同社会中的道德标准差异，似乎想说明这些差异仅仅是一种不含任何道德规范意义的文化现象；甚至连道德哲学家们最终也越来越多地把他们的注意力从研究公众和个人生活中的道德问题，转向了道德语言的分析 and 道德理论的研究。[p136]

情的大学校长清醒地看到走出象牙塔后带来的种种弊端，制定出几条粗略的指导原则，维护大学的基本价值。

我们的大学因为很少有，或者说不允许有抱怨的声音存在，没有谁会理会这三条原则，能争取到项目是最重要的，哪怕它损害教学，哪怕所有的教师都不情愿。

从这三条原则来看，博克是把学术自由和大学自治放在首要位置的，是把教师放在首要位置的，是把教学和科研放在首要位置的。有了这样的价值选择，走出象牙塔就不是什么坏事。

12. 在论述了大学的基本学术价值之后，博克又从学术和非学术的角度讨论了大学走出象牙塔之后如何积极地、主动地、清醒地应对各种复杂的社会问题。这些问题包括：大学教育机会和种族不平等、学生的道德发展、学术研究和技术创新要求、学术研究的社会责任、对外技术援助、大学与地方社区、大学的政治立场、捐赠的接受、联合抵制以及其他避免外来关系的努力，等等。作者详细地讨论了卷入这些问题后，大学遭遇到的和可能遭遇到的尴尬和不利，以及大学如何才能既担当起社会责任，同时又不损害大学的基本学术价值；在遇到两难困境时，如何抵制社会的压力，坚守大学的基本学术价值。每一个问题的讨论都是细致入微的，切合当时美国的具体实际的，我深深地感受到：有埃里奥特、赫钦斯、博克、克尔这样的真正在研究高等教育的学者而不是某个其他学科领域的专家当校长，实乃美国大学之幸。

### 从非学术性角度看待社会问题

无论在城市还是乡镇,大学的文化、反世俗陈规的生活方式和朝气蓬勃的精神面貌,常常成为刺激周边社区的载体,同时也是他们赖以骄傲的源泉。[p246]

### 结 论

依我个人的观点,中立思想确实有一定的存在价值。它仍有助于我们注意到:官方条条框框的规定会妨碍言论自由,大学推动政治变革的集体性行为会招致外界报复。然而,总的来说,中立思想引发了更多令人迷惑不解的问题,使人们难以做出明晰的判断,因为人们会很容易认为大学因此就不必强调大学的价值和道德义务。[p338]

我们确实从前面的分析中推断出一条普遍性原则。大学凭常规的学术功能,通过教学项目、科学研究和技术援助等手段承担着满足社会需求的重要职责。

[p342]

至于如何解决中国的大学在服务社会的过程中所遇到的问题,照搬美国的经验是很难奏效的,因为近代以来,中国的大学人还不曾为自己建造起象牙塔。还不曾走进象牙塔,谈何走出象牙塔呢?我们要做的事恐怕是先建造起大学的象牙塔,树立起学术自由、大学自治的基本价值。因此,对于博克的大著,我最关心的还是第一部分,对于第二、第三部分,除了感叹还是感叹,感叹这位哈佛大学的校长走出象牙塔后仍然保持着清醒的头脑。

但无论是需要走进象牙塔的中国大学,还是需要走出象牙塔的美国大学,这一条原则是普遍性的:大学发挥好了常规的学术功能,也就承担起了它的社会责任。

# 《学术权力——七国高等教育管理体制比较》

## 镜 诤

### 1. 高等教育最近发展的基本动力

(1) 师生人数的扩大。高等教育所受的最重要的一个压力，是众所周知的被概括为“入学人数爆炸”的现象。从 20 世纪 50 年代末到 60 年代初，在校人数增加了 1 倍甚至 2 倍……数量的扩大导致了新的质量问题。为少数人服务的高教机构，已不适应不断扩大的学生群体的广泛的能力、兴趣和动机需求。学生人数的扩大直接导致教学人员（主要是初级教学人员）的数量大幅度增长，他们处于服从教授的地位，这种地位造成了矛盾和冲突，在深受讲座制度及其人员等级关系影响的传统结构内难以缓和。数量增长的进一步后果是学术官僚机构的发展。

(2) 劳动力市场的需求。20 世纪 60 年代初，人们对大学提出种种批评——大学不能为现代经济提供合适的日益广泛的技能和资格，特别是中等水平的技能和资格；同时，大批学生在没有接受任何职业训练的情况下离校，甚至还出现研究生失业的问题。结果，强调中学后教育和就业需要的密切联系，加上资源短缺，政府日益加强对效率和责任的关注，成为高等教育多样化的强大动力。多样化意味着发

1. 本书的研究工作开始于 1973 年，出版时间是 1978 年。“最近发展”指 20 世纪六七十年代的发展。正是这一时段，中国当今的高等教育与西方有许多相似之处。

在世界高等教育大众化的过程中，“入学人数爆炸”被看成“最重要的一个压力”，因为它不仅导致新的质量问题，而且会引起高等教育内部的种种矛盾。因此，各国在积极采取应对措施的同时，也消极地抵抗入学人数自然增长的强劲压力，尽量减缓大众化对精英教育的冲击。我们则不同，把入学率 15% 作为一个理想的目标去追求，并且在 5 年的时间内就提前实现了原来计划 10 年完成的目标，而且扩招的重任是在经费投入严重不足的情况下主要由原来实行精英教育的大学承担的，可谓是我国高等教育史上的一次“大跃进”。1958 年“大跃进”的严重后果是“大饥荒”，这一次“大跃进”的严重后果恐怕是“文化的荒芜”——文化是由精英创造的，大众需要的是娱乐。

大众化的问题本来是与劳动力市

展各种传统大学以外的职业倾向学校,这些学校提供短期的学习课程,受到政府的严格控制。

(3) 机会均等的观念。对机会均等的关注造成了强大的压力,迫使大学为过去不能上大学的群体提供入学和受教育的机会……机会均等的观念促进了高等教育的多样化。无论是人力需求还是机会均等的价值观念,都导致了对教学与训练的更大重视,造成了本科生和研究生教育的分离,以及雇用只担任教学工作而不参与研究的人员的趋势。

(4) 知识爆炸。科学的高速发展以及知识在整个社会发展中的中心作用,迫使高等教育承担更大的责任和更多的相互冲突的任务。来自大学的压力导致知识按学科不断分化、教育的专门化和研究生教育的迅速发展,使研究不断和教学分离,在某些情况下甚至完全脱离了大学。近年来,作为对知识的极端零碎化和过度专门化的反作用,逐渐形成了对多学科和跨学科学习的要求,形成了对问题或设计为主的研究与教学的需要。这种发展的基础是寻求新的组织知识的方式,以使其知识更有用、更适合社会的需要。

(5) 费用的提高。过去 10 年间,大多数工业化国家高等教育的经常费用和基建费用的增长,确实比教育总费用、公共费用和国民生产总值的增长还迅速。在当前预算紧缩的情况下,政治势力正强有力地阻止单位费用的提高。大学不得不提高效率,充分利用各种可用资源。

(6) 政治化。就其最根本的意义而言,政治化意味着高等教育“成为”经济和社会政策的关键因素,因而意味着结构多样

场的需求同时出现的,增加和扩大中等职业技术教育,则同时解决了两个问题。我们的做法不是“发展各种传统大学以外的职业倾向学校”,而是扩大传统大学高等职业技术教育,并在传统大学发展职教、成教、网教。与此同时,专科大量升为本科,中职大量升为高职。也许我们从来就没有把大学当成培养精英的地方,无论是大学还是中学,都是培养“劳动者”的地方。

我们的大众化并非来自大众所要求的机会均等的压力,当年启动扩招是为了刺激教育消费,拉动经济增长。扩招不但没有促进高等教育的多样化,反而造成了大学教育与职业教育的趋同;不但没有形成对教学与训练的更大重视,反而是各类学校更加重视科研并且导致对教学和训练的忽视。

20 世纪 60 年代,美国人唐纳德·J·哈特写了一本名叫《知识爆炸》的书。但我们直到 80 年代初才知道在“大跃进”和“文革”期间,知识的世界真正成功地实现了一次跃进,并且真正带来了一次科学技术大革命。但我们并没有警觉到“知识爆炸”对高等教育所提出的种种挑战,当时对知识界影响较大的是《第三次浪潮》。该书提出在第三次科技革命中,发展中国家与发达国家站在了同一起跑线上的观点,于是我们感到欣喜。至于“知识爆炸”,专家们说,这个词不准确,要慎言,于是我们回避了挑战,任知识继续零碎化和专门化,直至走向极端。

关于“费用”,无话可说,只有一

化的需要和整个中学后教育中新颖的或迄今未被重视的院校的升级……就其狭义而言，政治化不仅指政党、政治家和政府官员参与高等教育的决策的合法化，而且指大学内（学生、初级教学人员、非学术人员）外（工会、雇主协会）以前从未卷入的群体参与决策的合法化。[p9-12]

## 2. 分国研究

**联邦德国** 德国大学的声望至 1900 年左右达到了顶峰。当时世界上许多国家的人都认为德国的大学是世界上最好的大学。

1809 年普鲁士创办了柏林大学，决心重振精神，以此弥补 1806 年被拿破仑打败给国家带来的物质损失。这一行动具有极其重要的意义。虽然柏林大学在很大程度上继承的仍是过去中世纪的结构形式，但它有一项意义深远的创新，即确立以研究为大学的首要使命……它使教授集研究与教学于一身，加强了其作为研究所主任和大学管理决策参与者所起的重要作用。

1933 年纳粹分子掌权后，第一次试图对大学管理实行集权化。他们任命大学校长和学部主任，并剥夺了各学术团体的全部决策权。纳粹分子驱逐了大批犹太籍或持不同政见的教授，给德国科研事业带来了灾难性后果，而他们最终在促使大学教学和科研服从政治目的方面只是部分地达到了目的。[p17-19]

**意大利** 意大利大学产生于城市生产以行会为主要组织形式的时代。而早期大学本身就是行会和联盟（Guild Federation），师生共同维护对来自各地的利益相同的人们的自我调节，以控制小范

个愿望：政府最近的一次承诺能够实现，到 2012 年财政性教育经费占 GDP 的比值达到 4%——2002 年，世界平均水平就达到了 4.4%。

有时，我们在完全相反的意义上使用同一个词。左文中的高等教育“政治化”是指：第一，提高高等学校，特别是那些弱势学校在国家政治、经济和社会生活中的地位；第二，政治家参与高等教育决策应合法化；第三，高等教育内外各种利益相关者参与高等教育决策的权利也应合法化。这是因为，西方国家的高等教育的权力掌握在那些为学术而学术的大学教授的手里。在我们国家，“政治化”另有含义，问题要比上述诸点复杂得多。

2. 对分国研究部分的摘录是有倾向性的，试图说明三个问题：欧洲大学学术权力结构的历史渊源；法国与其他欧洲大陆国家到底有何区别；后起的美国和日本成功之处在哪里。最后，我要探讨中国大学学术权力形成过程中的几个关键点。

权力从来就不是被赋予的，而是自己争取到的。欧洲大学的学术权力有三个来源：早期意大利大学的学生、教师行会的组织力量；牛津大学和剑桥大学所确立的大学教师的道德力量；以及柏林大学所确立的大学教师的理智力量。

欧洲大学最早产生于意大利，是由学生和教师组成的传授法律、医学等专业知识的行会。行会的权力主要是一种事务管理权，还谈不上学术权力。但它确立了教授团体管理大学的

围的活动和与其他群体抗衡。12~15 世纪意大利大学的一个显著特点是学生行会具有很大的权力……到了 15 世纪,由于永久性校园的建立,由于教授成为城市公职人员和当地青少年成为大学的主要生源,城市中的元老和教授确立了对学生的支配权,学生掌权史最重要一页便告结束了。从那以后,教授行会为争取特许令的斗争和与教会、国家的行政管理的对立,成为重要的权力斗争。

教授是意大利的贵族,意大利是教授们的天下。[p36-44]

法国 法国的高等教育像意大利一样起源于遥远的中世纪,实际上,巴黎大学是(中世纪)北部大学的原型,就像波隆那大学是意大利各大学的原型一样。不过,法国现代高等教育的既集权又多样化的结构在一定程度上是在法国大革命和拿破仑帝国时期形成的。自 1968 年以来,法国的高等教育系统进行了广泛的改革,但是实际上直到今天,拿破仑时代遗留下来的僵化的高等教育结构仍然占统治地位。

法国的高等教育结构受到它所置身的政治和行政体制的深刻影响,特别是受到集权化的强烈影响。大多数决策,无论巨细,都是由巴黎的教育部甚至内阁做出的。

从传统上看,法国大学教师的主要任务是教学和考试,他们的教学工作量很轻:教授和高级讲师每星期 3 小时,讲师每星期 6 小时……无论是系主任还是院长都无权向其同事下命令或仅仅是指示。法国的教授并不受国家的约束。在大多数方面他们都可以随心所欲,多干或少干一

组织形式,后来的讲座制由此发端。随后在英国、法国、德国产生的中世纪大学,也都采用学生或教师团体管理大学的组织形式。

不能否认教师行会所传授的专业知识具有一定的学术性,但它的学术水平并不高,与相应的职业工作者所具有的专业知识水平相差不大。所以说大学最初的学术权力还只是一种获得特许状的行会的组织力量。牛津大学和剑桥大学使命的改变使中世纪的大学获得了一种新的力量——道德的力量。这一转变意义重大,不仅使大学摆脱了工具性和功利性,而且将大学的道德影响力成功地扩大到了国家的统治阶层。一个国家,如果它的统治阶层是由道德高尚的绅士组成的,这个国家必定成为一个难以战胜的强国。英国取代意大利成为世界强国,与牛桥(指牛津大学、剑桥大学,下同)使命的转变不无关系。

培养绅士的道德教育是通过古典人文知识的学习和探究以及师生之间的密切交往实现的。古典人文知识在专业教育中只是基础课程,而在绅士教育中则成了主修课程。古典人文知识是古希腊罗马的哲人们对宇宙人生的理性认识,能够培养人超越功利的理性精神。因此,英国中世纪后期的绅士教育具有过渡的性质,它继承和强化了早期专业教育中的人文教育,去除了其中的职业性、功利性内容,同时,它为后来洪堡理念的提出准备了条件。

新人文主义者洪堡认为,教育的

点，修改或不修改他们的课程，行政上的强化同规章制度内的无政府主义般的自由，这二者的结合是法国政府的典型特点，同时也是学术界（大学）的典型特点。

讲座之上是学部（第二级），这是自1808年拿破仑改革以来高等教育系统的主要构成单位。学部几乎完全是由它的教授来控制的。教授作为一个整体单独组成了学部理事会，同时与高级讲师一起组成了学部评议会（虽然少量初级教学人员也是学部评议会成员，但是他们只不过起咨询作用）。在两个机构中，学部理事会更有权力。它负责分配教育部拨给的经费，并与中央的大学咨询委员会一起为空缺讲座确定候补人选。尽管在这两项事务上，教育部在程序上拥有最后决定权，然而，只有咨询委员会与学部的意见存在分歧时，它才能行使这一权力，这种情况极少发生。学部评议会掌管课程事务，也负责向教育部提交学部主任候选人名单，以求得批准。

第六级是中央的国家教育部，它拥有广泛的权力，高等教育司长同教育部长一起主管所有大学事务……虽然中央级的权力最终掌握在政府官员手里，但是教授们对高级决策有着相当大的影响。在两个重要的高等教育咨询机构里，即高等教育理事会（Council of Higher Education）和大学咨询委员会（Consultative Committee of the Universities），教授占大多数。[p48-58]

瑞典 追求学术知识，从事学术研究，进而实现个性的解放，是19世纪两所瑞典大学的使命和理想……直至20世纪50年代，瑞典大学的内部组织仍类似于德国大学的传统模式，以讲座和研究所

真正目的在于人的陶冶。首先，大学要培养完整人格的人。大学应该通过纯粹科学的教育让学生获得完整的人格教育。洪堡所说的纯粹科学是指那些不带功利目的的、为学术而学术的学问，哲学是其代表。其次，教学与科研相统一。他提出了“由科学而达至修养”的教育原则，力求将教学与科学研究结合起来。科学研究之所以是培养完人必不可少的，是因为科学研究本质上是自由的、独立的、创造性的。因此，大学应该尊重科学和它的自由的生命力，以不受限制的科学手段，培养学生成为具有真正科学修养、有独立思想、有理智和道德的青年。大学应保持“孤独与自由”。教师有“教学的自由”，学生有“学习的自由”。

在洪堡理念指导下建立起来的柏林大学为大学争得了学术权力的最重要的方面——理智的力量。对自由学术的自由探讨是发展人的理智的唯一正确的途径。探讨自由学术的大学教授因而成为理智的化身，学术权力唯一属于或者说主要属于探讨自由学术的人。

工具的力量是强大的，特别是在技术时代，但工具的力量归根结底是人的理智力量的表现，而且，工具的力量是一柄双刃剑，需要道德力量的约束。因此，柏林大学的建立标志着学术权力的最终确立，也标志着现代大学的诞生。

理智的力量一旦巩固起来，迫使大学服从于政治目的的法西斯统治也只能部分地达到它的目的。一个学术权力脆弱的国家，专制统治将肆无忌惮

为基础……自 1958 年以来,瑞典的高校教师结构发生了明显分化。一部分教师(教授、副教授、讲师、研究助教等)主要致力于科学研究和研究生(博士)的培养,而另一部分教师(主要是地位较低的教师)唯一的职责是教学。这种分化是和基本的以职业为方向的课程与研究生课程的分离相吻合的。[p71-75]

**英国** 英国大学的理想和学术管理结构在很大程度上取决于牛津大学和剑桥大学的古老传统……14 世纪时,在皇家的支持下,它们巩固了自己在全国性大学的地位,垄断了英格兰的高等教育。起初,它们的结构是模仿欧洲大陆大学的结构划分学部的,但后来它们的寄宿制学院的地位显得日益突出。随着学院制组织的产生,相应地也出现了使命方面的变化,即学院的使命从从事专业训练转移到从事道德教育,通过建立师生间的密切联系培养国教派的贵族和绅士美德……19 世纪创办的高等学校主要是起填补牛桥教育所造成的空白的的作用,为不信奉国教的人提供受高等教育的机会……它们开设比较专门的课程,满足中产阶级子弟就业的需要。

首先,英国大学传统上一直受校外人士的影响,其影响程度只有美国的高等学校才能超过。

牛桥影响的另一点表现是,大学一个以道德教育为主要任务的团体这样一种英国人特有的大学概念被保存下来了。理想的学府——像牛桥的大学——是小规模的、寄宿制的,“师生在共同的寄宿生活中保持密切的接触”……虽然高水平的技术教育在大学中已占有一席之地,但这些大

学地恣意横行。因此,一个试图对人民实行专制统治的国家首先要消灭的是学术权力。

从组织结构来看,法国大学的学术权力表现出中央集权的特点,但究其实质,法国的大学同样是自由探讨自由学术的地方,代表自由学术的大学教授实际掌握着法国大学的学术权力,在这一点上法国与欧洲其他国家并无本质的差别。近些年来,中国的教育有意模仿法国,如果是看上了它的中央集权,那就大错特错了,如果是想把学术权力实际交还给大学教授,那就找对了方向。

美国的成功之处主要有两点:一是它的多样性;二是它巧妙地区分了学术权力与行政权力。

人的理性是一个复杂的结构,是在社会生活中不断丰富和发展起来的。基于人的理性力量的学术权力同样具有多样性和发展性。美国在殖民地时期建立起来的学院秉承了“牛桥”的传统,始终坚持古典的人文主义。当来自德国的影响日益强烈时,哈佛大学和耶鲁大学的教授们仍然坚守牛桥传统,矛盾最终因哈佛大学的校长埃里奥特确立的多元主义和自由主义的选修制而得到解决。19 世纪后期的变化是无法阻挡的,在英国城市大学兴起,在美国创立了强调科学研究的霍普金斯大学。但研究型大学的出现只是丰富了大学的学术权力,并没有改变古老大学人文教育、道德教育、绅士教育的传统。道德的力量仍然是大学学术权力的重要组成部分。这样



学的首要使命仍然是进行绅士教育。

牛桥的再一点遗产是大学体系的国家性。

美国 美国殖民地人口稀少分散,没有古老的城市,没有中世纪的传统,缺乏资源,以哈佛学院(1636)、威廉和玛丽学院(1693)、耶鲁学院(1701)为首的最初的学院就是在这样一个殖民地上建立起来的。它们是一些今日称为文理学院的小型学院,而不是大学……管理人员不是学术人员,也不是政府部门的人员,但必须是创办团体的人员。由此建立的控制机构是董事会,后来,甚至一些公立院校也采用这种形式,在董事会中,董事们代表“公众利益”。

直到1876年才建立了第一所大学——霍普金斯大学。其他院校是在19世纪中逐渐由学院发展成为大学的……在德国大学重视研究风气的影响下,美国的自主性的大学也着手发展为大型的研究性大学。

至19世纪末,公立大学才确立了自己的结构和地位……这些(赠地)大学宣称要为普通老百姓即工人和农民的子女服务……它们无所顾忌地进入从事农业、林业、工程这类领域。

在20世纪还出现了一种短期的被称为初级学院的独立院校……虽然美国整个高等教育已变得不那么具有选拔性了,但这种社区学院起到了筛选作用,使其他类型的高等院校相比之下仍具有一定的选拔性。

各种类型院校之间及其内部多样化的发展早在二战之前就导致了全国高等教育院校的多样化。美国高等教育的这一

一种力量的存在保证了从哈佛大学和耶鲁大学走出的精英们能够成为美国社会各界的领袖而不至于将美国引向腐败的邪路。而科学的理智力量又赋予了各界精英们处理现代社会各种事务的能力。因此,大学的学术权力不仅仅是大学教授们的一种个人的权力,它更主要的是一种维护社会健康和强大的人类顽强的生命力。

尽管我们坚持说技术的力量不是一种独立的学术权力,但随着高等教育的大众化,赋予大众技术的力量却是高等教育不可推卸的责任。美国社区学院的发展成功地适应了这一变化。另外,现代高新技术的研究像科学研究一样具有学术性特点,大学无法再坚守原来那种“纯粹的科学”。对于这一变化,美国大学的反应同样是迅速和积极的。

美国大学权力结构的另一特点是学术权力与行政权力界限分明,相互借力。行政权力不同于学术权力的地方在于,它是一种基于契约的权力,是公众把他们自己的权力让渡给了具有行政管理专业能力的管理者。学术权力则完全是学者个人的一种基于理智和道德的力量,它不存在让渡和赋予的问题,只存在是否得到尊重的问题。行政权力泛化的地方,学术研究所需条件的提供、学术水平的评价等属于学术权力范围的事务将受到干预,并严重伤害学术的发展。学术权力泛化的地方,像档案管理、后勤服务等也会要求由并无这些事务管理专业特长的学者做出决策,使得这些事务的管理混乱不堪。但属于大学的事

特点是同其第二个特点，即院校之间在寻求经费、人员和用户方面的激烈竞争相互作用的。

在美国，不像欧洲大陆的高教系统，也不像世界各地的讲座制，美国形成了一大批行政人员，他们既不是教学人员，不受教授会控制，也不是州教育部的人员，不受其指挥。在招生、保管档案、人事政策、设施管理、图书馆管理、预算、公共关系、校友事务和大学计划方面，他们是专家，形成了一个行政机构，并在其中按照校长、副校长、财务主任和事务主任的旨意工作。[p106-118]

日本 东京帝国大学于 1866 年由中央政府建立，是几所帝国大学中的第一所，其目的是“进行文科和理科方面的教学，并按照国家需要开展学术研究”。这所大学是日本其他所有大学的榜样。

尽量在各级组织之间取得广泛的协商一致是日本大学决策的核心角色。

这种协商一致形成决策的过程有下面一些突出特点：

(1) 在制定重要决策时，每一级组织的领导人都必须参加。

(2) 每个单位都通过它的一个上级单位对其要求进行审查。

(3) 各级组织之间能在一个建议上取得协商一致，在很大程度上要靠这个建议沿着等级线上下往返多次。

(4) 像学部长联席会这类非正式的单位，一般先做工作，取得协商一致，再提出正式建议，以求得官方机构顺利通过。

(5) 像大学评议会这类正式决策机构，对已经取得的协商一致，一般不会有有什么异议。

务总与学术多少有关联，而只要涉及管理又总离不开行政，因此两种权力的界限就难以严格区分。美国的大学做得好的地方还不在于将二者做了区分，更主要的还在于行政权力能够尊重学术权力，努力地为学术的发展服务。学者们甚至可以放心地把部分本来属于学术权力范围内的事务交给行政部门。因为美国大学的行政管理团队是一批有教育学、政治学和管理学背景的专业人才。或者说他们拥有教育管理专业的学术权力，是真正的行家，应该像其他专业的学者一样受到尊重。

日本为什么会成功的问题一直以来特别受到走了许多弯路的中国人的关注。仅就大学学术权力而言，日本的成功包括两方面，一方面是成功地移植了西方大学的学术权力的组织结构，另一方面是成功地保存了日本社会传统的决策智慧。

维新时期创建的帝国大学实行欧洲大陆国家的讲座制，并成为以后建立的各院校的榜样。但决策机制和过程则与欧洲存在很大的差别，日本大学的重要决策需要进行反复的协商，尽量达成各方面一致或能够接受的意见。这样做虽然很浪费时间，降低了决策的效率，但所做的决策往往周到全面，减少了冲突和矛盾，保证了执行过程中的政令畅通和协调一致，提高了执行的效率。

中国是一个早熟的文明国家，尧舜时代就两次“绝地天通”，没有宗教国家那样的至高无上的神权。在中国具有神圣性的是同时兼具学术性的

在争取协商一致的同时，还存在着几种控制冲突的重要机制。

首先，要求下级组织在被征求意见之后，服从所达成的一致意见。

其次，为了消除单位之间的分歧，要沿着等级系统往返几次进行非正式谈判。

再次，如果一个单位既要负责消除分歧，又要负责批准决策，就会造成冲突，而正式决策机构同非正式决策机构之间的分工则可以避免这种冲突。

最后，为了尽量减少利益冲突、个人矛盾和思想分歧，还要力求遵守既定的决策准则。这些准则尊重传统的权威，那些适用于某一具体情况的先例受到尊重。

[p132-149]

### 3. 比较分析

在很大程度上，结构改革方面的许多具体措施，都是由校外强加给高等教育机构的。在瑞典、法国和联邦德国是通过政府制定的法律条令；在英国，通过教育和科学部制定政策，譬如，教育和科学部决定建立高等教育的“双重体制”；在美国，则通过市场力量。教授们愈是要绝对控制科研和教学，愈是直接地过分持久地抵制改革，认为维护大学的学术标准和学术自由的责任，就是保留他们的传统学术特权，最后冲突就愈加尖锐，解决办法就愈加彻底。

教学和科研在成为完全自治的活动或受到严厉监督的时候，它们都会受到损害。作为决策者的学者，需要一个对之负责的伙伴。这个伙伴可能是国家官僚机构，或者是学者们自己院校的行政部门，或者是一个基金会——一个学者们必须定期向它证明他们的活动与科学和社会

“道”。体现在《诗》、《书》、《礼》、《乐》等经典中的“道”是圣人仰观天文、俯察地理、中体人情后提出的思想观念。道是圣人精研深察后的创造，因而具有学术性，道又被认为是合于天道的，因而具有神圣性。“道高于势”的观念被春秋战国时期的游士推崇到极致，当时如孟子那样的大家“说大人则藐之”，具有一种傲视一切政治权力的气派。当时的统治者谁也不敢怠慢这些自视“道之所存”的士，将他们供养起来，以师友相待。统一的中央王朝建立之后，士的地位有所下降，但道的神圣性依然存在。读书人治国，读书人敢于抗颜，就是基于道的神圣性。中国古代的私学、书院，基本上是一个自治的团体，朝廷和地方政府都很少干预，即便有学田、图书、匾额之赐，亦属表彰性质。

但中国古代私学的独立性又与握有“特许状”的欧洲大学不同，自治并不是以法律的形式规定的权力，因而时有遭受暴政干预的事情发生。经书中的道更具有神圣性，很少有人对它做学术性的探讨。学者们自觉地“守道”，自然也就很少招致朝廷的干预。

像日本一样，中国近代以后建立起来的大学处处仿效西方。北洋时期曾有过大学自治的短暂辉煌，但国民党的政权巩固之后，也开始了对大学的种种干预。不过，当时的大学师生有时还能有效地阻止政治权力的介入，清华大学的师生多次拒绝政府任命的校长即是一例。

新中国成立后高等教育的一个重

的关系的权威机构。反过来,这个权威机构,又应该向学者们提供必要的自治和资金,并向他们传递社会的要求。在意大利,特别缺乏这种责任关系。而在瑞典,也许走向了另一极端,它限制了教学和科研的自由,给科学的进步带来了危害。

在协调处理向大量学生提供中学后教育的需要,与集中资金在少数院校中从事科学研究、培养学者的需要的关系问题上,也许除了美国,各国都还没有找到永久性的解决办法。

随着高等教育体制的扩展,各机构的规模也扩大了;这与其他因素一起又引起许多本章已做分析的变革。但是它还引出第二个重大问题,即这些如此庞大的机构的科学、社会和经济后果是什么?如果这样的规模是必要的,那么它就反过来意味着决策过程的官僚化和正规化是无法避免的,意味着决策地位从下层移向上层也是无法避免的。然而在英国,那里机构扩大的速度比其他国家慢,它的部分原因是建立了新大学;那里的决策过程仍然不那么正规,学术行政管理的扩展也一直受到控制。[p181-183]

#### 4. 学术权力的模式

**欧洲模式** 欧洲大陆国家学术组织的基本结构,是教授与国家官僚机构相结合……教授的团体,对学院和大学进行集体统治,主要垄断了课程、教师任用和研究方向等方面的决策权。国家官僚机构则掌握着上层的控制权。

欧洲大陆模式目前面临着两个方面的改革:加强中层管理(强化系主任领导、强化院校负责人和院校长办公室的权力,强化地区性管理),同时削弱讲座教授和

大举措是院系调整。国民党时期模仿欧美建立起来的高等教育体系被彻底打乱,然后重新组合。这次调整收到了一箭双雕的效果,既建立起了计划经济体制所要求的以专业为本位、工科优先的专才高等教育体系,又在人员结构和人际关系上彻底消除了国民党时期留下来的可能的影响,使接下来的思想改造运动得以更加顺利地进行。

无产阶级的政权是工农大众的政权,知识分子背着剥削阶级的原罪,是专政的对象,一开始就失去了代表社会良心和理智的高贵。对电影《武训传》的批判是新中国发动的第一场大规模的批判运动,批判的矛头随后即转向杜威及其中国弟子。靠乞讨办学的武训和“捧着一颗心来,不带走半根草去”的“人民教育家”陶行知也成了“反动统治阶级的‘帮闲’甚至‘帮凶’”,背着原罪的知识分子恐慌起来,开始主动改造思想。最先带头自我批判的是北京大学的校长马寅初,随后自觉的思想改造运动在京津地区展开并很快席卷全国。经过这一轮自我批评和深刻反省后,知识分子以为自己已经脱胎换骨了,在“大鸣大放”中积极建言献策,结果50多万人被打成“右派分子”。当“大跃进”开始时,知识分子不再有反省社会的能力,纷纷制订“红专计划”,积极拥护总路线;一些对“教育革命”积极性不高的教师被插上了“白旗”。饥饿的惨状是最能唤醒社会良心的,在“八字方针”的鼓励下,一些教师和学生开始对“大跃进”提出批评,结果这

中央部门官员的权力；形成院校间类型的差异，以满足现代大众化高等教育内在的越来越多样化的要求。

**英国模式** 英国高等教育的学术组织模式，是把教授行会与院校董事会及行政管理人员的适度影响结合起来的模式。各院校和大学是获得特许状的自治团体，它们自己负责本校的管理。

英国权力模式改革的基本方向是强化国家的协调作用。

**美国模式** 与英国模式相似，美国的学术权力模式，也是由教授行会与院校董事会及校行政管理当局相结合的；但与英国模式相比，教授的统治力量比较弱，而董事会的影响和院校行政官员的权力比较大。

美国高等教育改革的一个主要方面，是使其在所有先进国家中最混乱的高等教育体系变得更有行政秩序。

**日本模式** 在日本的学术组织中我们可以发现，有许多重要成分都与欧洲大陆、与美国和英国的模式相似，形成一个独特的混合物。

目前，日本改革的进程正朝着建立全国行政管理秩序的方向发展。

各国权力结构的改革方向，由它们各自模式的基本弱点决定。[p199-206]

些人在“保卫总路线”的口号声中被定性为“右倾机会主义分子”，人数几乎是“右派分子”的6倍。接下来是“社教”、“四清”。基础教育界批判斯霞的“母爱教育”，哲学界批判杨献珍的“合二为一”，经济学界批判孙治方，历史学界批判翦伯赞……

再接下来就是“文化大革命”。

常听人责怪中国的知识分子不懂得维护自己的权力，任人宰割。这是不懂得学术权力与政治权力差别的缘故。学术权力在本质上是一种理智和道德的力量，政治权力则是一种相互制衡的暴力。失去了制衡的暴力任意宰割的是全体民众，学者首当其冲，是因为他们代表了社会良心。良心泯灭之后，邪恶便肆无忌惮了，直至自取灭亡。

3. 比较分析中的最后一点结论要特别引起我们的注意。英国通过建立新大学，在大众化的过程中成功地避免了实施精英教育的大学巨型化。按照西方国家的管理经验，大学生的人数在两万左右是最合适的。牛津大学和剑桥大学的学生人数至今没有超过两万。希望“合久必分”是不现实的，但如何避免巨型大学决策的官僚化，确实是我们一个亟待解决的问题。

4. 发达国家的学术权力的模式是在长期的历史过程中形成的，改革的方向是克服各自模式的基本弱点。

改革中国大学学术权力模式既要尊重历史，也要正视现实问题，任重而道远。

# 《国际高等教育政策比较研究》

## 镜 诤

### 1. 澳大利亚

1981年，弗雷泽保守党政府仅仅通过宣布30所高级教育学院或者合并，或者不再接受联邦资金，取消了咨询过程，这一命令主要是一种节省费用的举措。到1983年，除了四所指定的院校外所有的学院均已合并。[p21]

1988年7月，白皮书《高等教育：政策陈述》出版……主要集中讨论了来自更大组织单位的行政效率……紧接着大量机构合并，使1987年前的19所大学和44所高级教育学院下降至35所高等教育机构（大学），构成了目前的统一国家体系。[p22]

对于政策引导高等教育发展的方向，广大教师可能没有院校领导那么热情。首先，政策试图扩大首席执行官对教职工的权力，再者，它们使大学和原学院的教师在合并成一校后相互不和。较高的师生比例还增加了学术工作量，尽管这并不是最新政策实施的直接结果。虽然人们抱怨“工作福利”，却几乎没有一致的行动阻挠改革，而有一些心照不宣的支持迹象。例如，没有一所大学/高级教育学院在没有大学学术委员

1. 我们很少见到关于澳大利亚高等教育 的文章，因而不曾想到先我们 10 年，澳大利亚也曾有过一次高校合并的热潮。

不过，两个国家高校合并的背景、动机和过程有较大的区别。

20 世纪六七十年代，澳大利亚的高等教育像其他发达国家一样正经历一个大众化的过程。在这一过程中，高级技术学院（60 年代中以后更名为高级教育学院）迅速发展起来，满足了社会发展对高级技术人才的需要。大学则仍然保持其精英教育的特点，迅速扩大了研究生教育，加大了科学研究的力度。形成了高等教育的二元体系。

到 80 年代，高等教育的内部和外部发生了两个重要的变化。一是高级教育学院经过 20 多年的发展，一部分学校办学实力接近大学，并且具备了较大的规模，而另一些学校尽管办学实力增强了，但规模较小，最小的只有几百名学生。具备实力的学院希望升格为大学，发展研究生教育，并得到国家的科研资助。规模小的学院存在严重的办学效益问题。二是国家进入经济衰退期，财政负

会的认可下合并。[p48]

政府并不提供有计划的合并的行动计划,而是改变了制度运行的优先条件,详尽说明了最低学生负担,作为参与到制度中的标准。最低负担标准说明小院校为什么合并——这是一个生存问题——却不说明许多院校为什么不顾最低负担而尝试通过合并尽可能地发展壮大……当我们考察那些试图巩固或加强某所院校现行权力基础而进行的合并过程时,我们很容易识别大多数院校所表现的公开的战略行为。当我们注意那些合并不是绝对必要的院校时……我们可以发现它们已通过合并使“它们的产品多样化……”可以认为,大的院校加入合并行列是为了:①在规模上保留竞争优势,从而确保它们从主要提供者(政府)那里获得稀少资源的能力;②多样化,为了涉及尽可能多的学科领域以便能够妥善处理危急的偶发事件。[p49]

很显然,在特殊情况中,一些政策实施证明不很成功。因院校扩大规模的需要和欲求导致的一些合并可能会失败,但是这种联姻将不是由政府而是由个别院校的意愿来强迫取消的。地处邻近或比较邻近的院校的合并几乎不太可能终止。但是事实证明,一些相距甚远的学院所达成的一些合并协议是不可行的,其结果往往只是合并成一个名称。这使政府为巩固高等院校所提出的主张受到质疑,政府认为合并有以下好处:

(1) 向学生提供更广更深的课程。

(2) 有利于教师有更广的职业指导和教学/研究安排的选择。

(3) 行政及其他费用更经济。

担重,希望增强高等教育投入的效益。

在这种情况下,政府经过严格的效益评估后提出不再资助规模在 2000 人以下的高级教育学院,希望它们与大学合并。

大学亦有合并的愿望。大学需要扩大规模,提高效益。当时的 19 所大学,平均规模不到 10000 人,即使在合并之后,到 1997 年,36 所公立大学,加上两所私立大学,在校学生数仍然只有 658827 人。大学亦有多样化以保持竞争优势的需要,大学缺少一些技术性的学科,这些学科正是高级教育学院的长处。

然而,即使是看起来顺水推舟的事情,政府并没有一个合并的计划。合并的最终决定是由学院和大学做出的,并且得到了教授们组成的学术委员会的认可。

好的事情一旦有急功近利的野心参与进来就存在好事变坏事的危险。在合并的事情上,一些大学的校长显然存在急功近利的野心,因而对一些不利的因素考虑不足。

中国的情况很不一样。我们的合并主要是想改变院系调整后所形成的条块分割的、以单科学院为主的高等教育体系。合并前,许多大学正好处在被认为是最好管理的 2 万人左右的规模,而且一些学校已经在朝向学科综合化的方向发展。

在中国,分割也好,合并也好,都是政府的强制性行为,学校,特别是大学教师很少有发言权。由此所带来的教师之间,特别是管理人员之间的矛盾是深刻的,磨合尚需时日。多校区、巨型大学的管理问题更是层出不穷,单是浪

(4) 院校拥有更坚实的发展基础。

认为院校合并具有的一些好处业已实现,尤其是那些地处邻近的院校合并已得以巩固,但对于整个系统来说,这些好处是否得以实现尚值得怀疑。[p50]

## 2. 美国

联邦政府历来不对高等教育进行直接监督和控制,但它通过不那么直接的鉴定方式提供质量控制方面的保证。联邦政府并不直接对院校进行评判,但它愿意通过美国教育部正式认可各种非政府鉴定机构。出于制定国家质量标准的需要,产生了两种基本类型的鉴定机构:院校鉴定机构、计划或专业鉴定机构。院校鉴定机构对包括教育内容、学生服务、财政状况和管理力度在内的整个院校情况进行评价,它们是一些地区性的机构或全国性的机构。计划或专业鉴定机构通常评价院校的专门化领域。鉴定的关键之处在于它是一种同行评价程序,鉴定机构的那些负责人本身都是教育工作者,而不是政客或官僚。事实上,鉴定机构在大多数情况下是由有待鉴定的院校组成的各种协会。一般来说,某个具体的鉴定小组的建立是为了评价某一特定院校或计划,而且评价者是来自该地区其他院校的教师和教育专业人士,他们是为了完成院校评价这一特殊目的而来的。

可以说,总体上,鉴定程序的效果很好。它鼓励院校在一种缺乏危机感的环境中不断进行反思和改进,可能更重要的是,它还提供了一种无须政府直接参与而质量可以得到保证的有效机制。联邦政府通过认可各种鉴定机构的方式

费在路上的时间和金钱就是一项巨大的损失。

澳大利亚两厢情愿的联姻能否称得上成功尚且值得怀疑,有中国特色的“拉郎配”能否取得成功更是难以预知的。

2. 中美都进行各种各样的评估,但效果不太一样。在美国,评估有 100 多年的历史,“总体上,鉴定程序的效果很好”。在中国,某些评估,成了全国性的、公开的造假活动。其中所孳生的腐败不再让人愤怒,而是成了愤怒过后的、轻侮的笑柄。

同样是一杆枪,如果缺少了关键的零件,就成了一堆反过来伤害自己的废铁。美国成功的关键是什么呢?

首先,美国的评估是高等学校自觉自愿参加的一种保障学校教育质量的自律行为。鉴定机构是民间性的,由教育领域和学科专业教学研究领域的专家组成,其资格和鉴定过程的专业性同样受到监评。

其次,美国人对政府可能利用鉴定结果干预学术自由保持高度的警惕。一旦有这样的情况发生,鉴定机构总是站在院校一边,联合抵制政府的行为。抵制只会带来更好的声誉,不会有任何坏的结果。因为在民主制度下最终的决定权在人民的手中。

除此之外,美国人对影响评估公正性的因素也有周到的考虑,并预做了制度防备。例如,院校鉴定,专家考察组是由无竞争关系的同行专家组成的;专家考察组只做出评议,是否通过鉴定的结论由经过选举产生,包括管理人员、院校学术成员和公众代表的地区鉴定委



对高等教育保持了一种间接影响。通过不让政府插足于直接监督却授权教育工作者开展极为重要的同行评价这种方式,鉴定维护了保持质量标准这一公共利益,同时又符合院校保护学术自由的利益。

[p75-76]

### 3. 高等教育系统的多样性

高等教育的文献常常强调大学——和它的各种衍生物——在它漫长的历史上的大部分时间的非凡的稳定性。

[p397]

有若干作者论证说,提供高等教育稳定性的正是高等教育的多样性。论点是,建立在专业知识和专业技能基础上的高等教育中的劳动分工产生多样性和结构的分解,这种多样性和结构的分解转过来保护了整个高等教育的平衡。一个国家的高等教育系统也可以看成一系列学科和专业,但是每一个学科和专业彼此孤立,各有其特殊的系列规范、价值观和文化……“由于专业越分越细,不同的集团各得其所,因而不必为了同一个任务而你争我夺。” [p398]

多样性的问题之所以重要有若干理由,其中一个理由是尽可能完善高等教育应对社会需求的愿望。政府对高等教育政策的变化有一个鲜明的意图,就是建立对社会需求和经济上优先考虑的事项有较大的灵活性、适应性和应答性的高等教育体系。复杂的社会和分化的经济市场显示出种类繁多的需求,这些需求恐怕是单独一种类型的高等教育机构所不能满足的,所以需要多样化。 [p398-399]

斯塔德特曼为高等教育多样化列举六点好处:

员会做出。

只要评估是真正为了质量而不是为了监控,设计出好的制度并不是难事。不必照搬美国的制度,而要领会好的制度设计背后的普遍价值和精神。

3. 高等教育系统的稳定性有两层含义:一是指这一系统的性质保持不变,如它是一个教育系统而不是政治或经济的工具;二是指这一系统的各个要素之间保持一种相对的力量平衡,不至于因相互矛盾而崩溃,从而丧失它的基本功能。

保障高等教育系统的稳定性的是高等教育系统的多样性,这是由高等教育的性质决定的。高等教育是最后和最高等级的培养人的教育。“最后”意味着一个人完成高等教育以后都要走向社会从事职业性的工作,特别是现代社会,几乎所有的职业性工作都要求从业者接受过高等教育。高等教育走向了大众化。“最高”意味着高等教育培养最高层次的人才,如从事科学和高技术研究的人才、从事复杂管理工作的人才。精英教育要由高等教育来完成。因此,高等教育的多样性大致可以从人的发展(文化)、社会的发展(专业)以及科学技术的发展(学科)三个方面加以论证。无论从哪个方面考虑,都要求高等教育系统的多样性。三个方面的考虑都是不能缺少的,因此,高等教育系统是一个具有复杂多样性的系统。

由此看来,当今中国的高等教育系统在三个方面都存在问题。世间最复杂的莫过于人性,有上智,有下愚;有些人生来聪慧,有些人生来多欲,有些人生来勇猛。因材施教就是要做到根据不同个性特征

(1) 多样化增加学习者可以享受的选择范围。

(2) 它使每一个人实质上都享受高等教育。

(3) 它使教育和各个学生的需要和能力相配。

(4) 它使院校能够选择它们自己的使命并限制它们的活动。

(5) 它回应一个(本身复杂和多样化的)社会压力。

(6) 它成为学院和大学自由和自主权的一个先决条件。[p399]

系统的多样性。这种形式的多样性指各院校之间关于它们任务、规模和控制方面的差异。[p400]

教育计划的多样性。这种形式的多样性涉及院校在它们提供教育和科研计划以及服务活动方面的差异。[p404]

结构的多样性。这种形式的多样性和院校的法律基础即外部的结构因素上的差异有关,也和院校的管理结构即内部方面的差异有关。[p406]

#### 4. 权力

人们常常提到,高等教育的权力最终来自知识,而高等教育的管理决定于处理知识的方式。

高等教育可以看成是一个社会系统,在这个系统中,知识的处理是一个最关键的活动。从这个核心的活动,可以导出许多组织上的原则。第一个原则是,知识的领域构成一个高等教育机构的“建筑块料”。这个原则导致由仅仅松散地结合在一起的专门化的细胞组成的一个分裂的组织结构。

第二个原则是需要扩散决策的权

施教,长其善而救其失。多层次的、多元文化的、多学科、多专业的高等教育体系才与每个学生的需要和能力相匹配,我们的高等教育很少从人的发展需要上,从文化的多元要求上考虑其结构体系。

现代社会显示出复杂的、多变的请求,产品和服务的精细性、艺术性、人文性要求从业者具有较高的个人道德和文化修养,而不仅仅是掌握了技术。可是我们的高等教育偏重于高端技术人才的培养,所提供的教育和课程计划也偏重于技术。

当代科学技术的发展对研究人员的素质要求越来越高,所需要的研究条件也越来越高,只有极少数精英中的精英,在优越的研究条件下才有可能在科学技术研究中取得成就。可是我们的高等教育体系中,精英教育层次在大众化的过程中严重膨胀,教育和研究的资源严重分散,甚至职业技术学院的教师和学生也在争夺科学研究的资源,致使精英教育大众化、肤浅化和低俗化。

4. 困扰中国高等教育的问题是多方面的,其中权力的问题是造成其他一切问题的关键问题。

在中国,高等教育的权力十分薄弱,或者说这种权力受到了政治权力的严重侵害。高等教育的权力来自知识,政治权力来自国家机器,两种权力有着本质的不同。因此:

第一个问题是,存在于中国高等学校中的机构是等级制的党政单位,而不是松散的知识领域。

第二个问题是,权力高度集中。大学和学院不像是知识的教学和研究的地

力。既然大学和学院的基本生产过程是知识集约型的,就有分散权力的需要。因此,一所大学更加像一个联邦系统或者像联合国这样的组织,而不像一个单一的国家。

第三个原则是必须和高等教育机构的革新的权力有关。和传统的智慧相反,变革是大学和学院的一个关键的特征。教学和科研这种主要的过程是连续不断地改变的,虽然在多数场合知识渐进地改变。由于任务的分割和决策权力的极端分散,在高等教育机构,重大的、突然的和全面的改革是不常发生的。

[p411]

最后一个原则,也是欧洲大陆高等教育的一个典型的原则,是权力分配的方式。传统上,有关主要过程的权力集中在高等教育机构的“下层”,即学术专业人员这个层次。有关程序的事宜的职责在教育部和其他政府机构,这导致院校权力的薄弱。

高等教育并非一项统一的只有一个目标的事业,而是一个形形色色的学科和专业的集合体,每一个学科和专业都追求它自己的目标、目的和利益。学科是高等教育内部基本的、组织的和政治的单位,每个单位既构建它自己,又被知识所构建。以知识为基础的学术劳动分工,给高等教育提供它特定的特征,并且既在院校的层次,又在系统的层次,提出专门的有关管理和协调的问题。

[p412]

如果在明确的政府指导方针以内给予院校制定它自己的使命和目标的责任,高等教育将会更加富有革新精神和

方,而像是一个争权夺利的地方。它不是知识集约型的,而是权力控制型的。

第三个问题是,重大的、突然的、全面的改革经常发生。院系调整—反右派—大跃进—反右倾—停课闹革命—招收工农兵—恢复高考—高校合并—扩招—建新校区,60年中,重大的、突然的、全面的变革不下10次,其中多数是灾难性的。这是权力极端集中的结果,一个人的意志就可以在属于13亿人的高等教育中掀起一场声势浩大的运动。

最后一个问题,也是中国高等教育的一个典型的问题,是权力的分配方式。高等教育机构的“下层”即学术专业人员这个层次权力薄弱,有关过程和程序的权力都集中在政府和院校党政机关的官员手中。

尽管很难说学科是中国高等教育内部基本的、组织的和政治的单位,但作为高等教育机构,与其他政府机构不同的是,它的权力的分配很多情况下还是与学科和专业有关。谁占有权力,谁就能占有更多的学科和专业教学、研究的资源,谁就有了更高的“学问”和更高的“学术地位”。所以,大凡学科研究水平越高的学校、院系和研究所,权力争夺也越是激烈。因此,严格地说,“学术腐败”的说法并不准确,没有学术腐败,只有权力对学术的侵蚀。不能说中国没有学术,但必须小心地区分真学术、假学术以及半真半假的学术。

如果学校和院系的当权者是由上级机关任命和指派的,即使给予院校制定它自己的使命和目标的责任,高等教育也不会更加富有革新精神。因为在这种情况下

易起反应。[p414]

没有一个国家的政府打算放弃它驾驭高等教育系统的责任，但是这个趋势是朝向远距离驾驭——为高等教育的发展提出宽阔的参数，而把大部分细节和创始工作留给各院校。[p415]

### 5. 质量和责任制

质量问题（高等教育中各方面的保管人如何保证质量）几乎到处蘑菇似地增长成为高等教育政治日程上的一个优先考虑的问题。[p429]

质量是一个相对的概念：它是多维的、解释的，而且是为背景所决定的。高等教育的质量“只能联系一系列目标予以解释。不能够假定不同国家的高等教育系统的目标是完全相同的，甚至任何一个国家的高等教育系统，目标也不会一致。由于这个原因，有关质量的比较，应该是不同系统的质量的描述，而不能是等级性的评价。在各个系统之间和各个系统内部，质量相似的程度，是一个经验性的问题……”从这个观点来看，质量和适切性这两个概念是结合在一起的。质量指的是一所院校完成它的目标的程度，而适切性指的是那些目标可适用于社会的需要和需求的程度。[p430]

对一所高等院校达到它所规定的使命、目标和目的的程度进行评估是可能的（而且是有价值的），对这所院校的活动对社会的需要的适切性进行评估也是可能的。但是，如果有这样的事情发生，这些高等院校的目标和社会的需要必须事先经过详细说明，使它们可以提供评估。而且，在这些院校目标和它们对社

领会和服从上级的意图是最重要的。

5. 高等教育的质量问题之所以会蘑菇似地生长，有三个原因。首先是因为高等教育的大众化和普及化。精英教育阶段，质量在很大程度上是由精英自身保证的。大众化和普及化阶段，高水平的精英人才淹没在大量的、仅有一技之长的普通职业工作者中。不是质量降低了，而是质量多样化了。

其次，知识爆炸时代，一方面知识急速增长，另一方面知识向高、尖、新的方向深化。学生要掌握的知识无论从量上看，还是从难度上看，都远远大于以往的学生。不是质量降低了，而是质量标准提高了。

最后，我们不能不正视这样一个事实：后技术时代浮华、安逸的生活腐蚀人心，我们不能期待当今的大学生仍然能像 20 年前在苦难中锻炼成长的学生那样勤奋学习。不是教育质量降低了，而是整个社会生活腐化了。

在浮华的时代，要求智力平平的年轻人掌握比以前更多的、更难的知识。这就是当代高等教育质量问题的悖论。

政府看到了质量问题，希望制定一个质量标准并通过质量评价来提高质量，这一愿望是良好的。

然而，制定一系列既符合高等教育的使命，又切合社会需要的标准，以此来监督和保证高等教育质量，是很多国

会的适切性之间应该有些相应，否则危险的结果可能是我们以很少适切性的高质量的高校，或者相反，以质量低而适切性高的高校告终。但是，因为有种种具有各种不同和有时背道而驰的观点和兴趣的管理人专心致志地既决定高等教育的目标，又决定社会的需要，说明目标和需要确实变得存在问题。[p430-431]

而且，尽管使高等院校的目标和它们对社会需要的适切性之间具有尽可能高的对应性似乎是合乎逻辑的，过去以任何确切性达到这种对应性的努力，已经证明是完全使人感到凄凉的失败。

[p431]

“在一个按照国家监督模式的质量评估系统中，政府应该避免试图完全驾驭高等院校的活动。政府的任务是必须查明各院校将操作一个质量评估系统，在这个操作中，要提到社会的需要，院校回应社会的需求。质量评估系统的实际设计和操作可以留给高等院校本身。”

[p431]

按照这个方法，质量控制从院校自我评估开始，自我评估有几个优点。第一，它为那些必须处理质量问题的人提供评估过程的所有者。这应该提高人们对被确认有缺陷的地方改进质量的承诺。第二，自我评估使高等院校的成员既和它们的学生又和社会有更加直接的接触。所有院校的自我评估应该从毕业生和雇主收集有关生产的“产品”的意见。第三，自我评估“迫使”院校在确定他们的目标和使命时超出母亲般的陈述。当然，质量管理过程的测量不应该看成目的本身。评估的数据只作为有关

家曾经尝试过、有些国家现在仍在坚持的做法。但经验“已经证明是完全使人感到凄凉的失败”。

人有时过于相信自己的理性，以为“似乎是合乎逻辑的”的设计都能取得预期的效果。结果事实常常与理想作对。然而信心和尊严——权力和颂歌促使其无限膨胀——总是驱使人不顾事实而坚持理性设计的正确性。进一步的结果是，卷入经验事实的大众与掌握权力的设计者及其权力机构之间形成尖锐的对立。理想主义就是这样一步步走向专制主义的。

本书所涉及的 11 个国家都有过质量评估的设计和做法，但在“凄凉的失败”之后，政府的权力都在很大程度上黯然退出了直接评估机制。所以，现在这些国家的很多人对高等教育质量评估“这种词语并不熟悉”。

美国似乎是一个例外，各种形式的内外评估已经有 100 多年的历史。其实，美国的成功并不让人感到意外。美国的评估如上文所言，实质上并非控制主义的，而是自觉自愿的、自律性质的自我评估。

自我评估具有左文所列的四大优点。我想，其中最大的优点是自我评估避免了监控评估那种“母亲般的陈述”。也许我理解错了，但我愿意这样理解“母亲般的陈述”：一种善意的、温和的，同时也是居高临下的、自以为是的劝导。监控评估中的引导性的指标即使不是控制主义的和专制主义的，政府和官员也扮演不了母亲般的“亲切关怀”的角色。在中国古代，学者为王者之师，只见鲁哀公等人到孔子

质量的管理决定的输入才是有用的。第四，自我评估承认建立在知识生产和传播的基础上的高等教育的基本特征。学科专家最能成出有关他（她）的专门知识领域的起始判断。自我评估可以利用特定的学科领域的外部同行；同行审查是学术过程的一个基本的方面。但是，内部的专家必须最后判断他们生产和管理的知识的质量并对质量负责。[p432]

在美国，质量评估有一个比较悠久的传统，但是在其他地方，这种词语并不熟悉。这种情况在有些学术界对质量评估产生一些阻力。而且，在存在阻力的地方，阻力是根据这样的观点，认为质量评估是政府用来控制高等教育的一个干涉主义的工具。在英国和其他地方新近的经验相信这种恐惧。最后，在政府已经走向高等教育的竞争和市场调节的地方，似乎有一种认识，市场势力并不必然保证质量。[p433]

那里去“问政”，不见他们如何指导孔子怎样办学。

但孔子是时常做“自我评估”的，他常常问自己：“默而识之，学而不厌，诲人不倦，何有于我哉？”他总是不断鞭策自己进步，说：“德之不修，学之不讲，闻义不能徙，不善不能改，是吾忧也。”

“凄凉的失败”是监控评估的失败，美国的成功是自律评估的成功。在知识的保存、传播、革新、创造的问题上，最有权力说话的是高等学校的师生们，把权力交给政府和市场都是不可靠的。高等教育质量问题的悖论反映出的是高等教育质量问题的复杂性。学生的复杂性、社会需求的复杂性再加上知识本身的复杂性，使得当代高等教育的质量问题远远超出了政府的控制能力范围，必须把这一问题交给全体高校师生自己去解决。政府所能做的是间接地“远距离驾驭”。

# 《探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育》

## 镜诠（上）

1. 洪堡原则从开始就是多方面的，几乎没有一套明确的指令，它所包含的思想给予自己各种不同的解释和追求。从一个方向开始，一些思想感情有助于使科研需求以任何它所能发展的形式释放。为探究而探究是最重要的形式，和它有联系的是坚持教学自由和学习自由，这两个概念一直坚持到今天的德国。教授和学生为了有成效地追求真理，必须不仅不受国家的监督，而且不受世俗的要求的限制。这些要求，那时和现在一般在课程中星罗棋布，并使学术生活的道路变得狭隘。“课程”将是教授在他们的探究中选择做的无论什么事情和学生探索的无论什么科研课题。[p21-22]

伯蒂尔森贴切地把洪堡关于大学的理想描绘成“过分的”，这个理想不是指一个而是四个要求：它将不仅把科研和教学联合起来，而且将“通过哲学把各种经验科学联合起来”，“把科学和普通教养统一起来”，“把科学和普遍的启蒙结合起来”。[p22]

但是，时隔不久，19世纪早期学术生活变化中的现实赶上并向旁边推开这一套想象出来的很多原则。

1. 讲到现代大学的科学研究和研究生教育，我们首先想到的就是洪堡，因为洪堡最先提出并且实践“教学与科研相结合”的大学理念。

完整地理解洪堡的理念有两点需要注意：第一，洪堡理念是一个完整的理论体系；第二，即使在19世纪，洪堡理念的实践者也没有能够完整地实践他的理念。

洪堡理念的核心内容是“为探究而探究”，即以探究本身为目的，这意味着探究是自由的。只有当活动本身成为目的，外在的要求和自身的其他要求都不能干预这一活动的时候，这一活动才是自由的活动。自由活动不都是创造性的，但只有自由活动才可能是创造性的，满足某种条件和要求的活动就被限制在这些条件和要求之中了。因此，教学自由和学习自由是“为探究而探究”的应有之义，探究就是自由地创造。

但如果说探究达不到其他目的那就错了。人类前行的历史中的每一个目的都是通过创造性的探究活动达到的。在洪堡的理念中，对纯粹科学和哲学的探究能培养完整人格的人。因为纯粹科学

事实上,大多数学生并不攻读学位,或者甚至并不参加讲授开展高级研究所必需的科研程序的研讨班。相反地,他们注册修习为他们参加他们感兴趣的专业考试做准备的讲演课程。甚至哲学学部变成主要是半专业性的,因为它提供的教学通向为在洪堡所创立的经过改革的文科中学担任教学所需要的资格。[p23]

学科的专门化逐步发展它自己的动力学:由于集中研究产生了新的成果,它建立了必须教和学的范围更大和内容更深的专门的认知材料;从那个扩充了的和更加深奥的基础,教授和学生又一浪高一浪地推进更加尖端的研究,产生更多的专门化知识。这种学科的自我扩大,得到洪堡原则第一部分即科研和教学的统一,主要是“通过科学进行教育”的思想的鼓励和运作空间。伯蒂尔森所提出的其他几个统一很快被大批德国学者所忽视。[p24]

2. 可以论证,对德国损害最大的是法西斯统治和干预的年代所造成的合法性的丧失。到1945年夏,幸存的教授干部受到魏玛和法西斯年代的政治斗争的严重伤害。他们对国家和中央政府的资助没有把握,连国家和政府的性质也成问题,而且很多学生和外界的人不信任他们,认为他们对罪恶的国家的妥协太多了。

但是,科研和学习统一的理想并没有丧失。新的西德(德意志联邦共和国)战后学术重建的前15年(1946~1960年),从事使德国大学恢复到它们先前的地位的工作。[p41]

的研究本质上是自由的、独立的、创造性的,而自由、独立和创造正是人的主体性的本质内涵,启蒙和教育的意义正在于此。也正是在这一意义上,洪堡提出教学要与科研相结合。

问题是“为探究而探究”如何可能,它能否达到培养完整人格的目的。为探究而探究的理念实质上就是亚里士多德早就确立起来的“自由教育”的理念的应有之义。它以“自由人”的存在为前提。自由人,说得简单一点,就是那些极其聪明又闲得无聊的贵族。他们的探究出于所谓“闲逸的好奇”。资产阶级革命以前的欧洲,不乏这样的自由人,从古希腊的智者到文艺复兴时期的思想家,大都是这样的自由人。然而,当拿破仑的军队横扫过欧洲,自认为极为优秀的普鲁士贵族也成了阶下囚之后,这样的自由人已不复存在。洪堡希望他的新人文主义的大学能够重振普鲁士民族的精神,然而无论是来到他的大学读书的学生,还是在他的大学教书的教授,尽管仍然充满着“好奇”,但已经不再那么“闲逸”,他们的学习和研究不得不瞄准各自的非常功利的目的,专门化的知识对他们来说更加重要。因此,伯蒂尔森把洪堡的大学理想描绘成“过分的”不无道理。

2. 法西斯统治的特征是将国家和统治者的意志强加给大学教师,迫使他们做出妥协,放弃“为探究而探究”的信念。法西斯统治对每一个大学教师都是严重的伤害:要么坚守信念,遭受政府的迫害;要么放弃信念,被学生和外界所轻蔑。很不幸的是东德的大学教师,



3. 在 1990 年，德国共有大学近 70 所，很少开始正式分化或者非正式的演进。因此，无论资源、或是人员、或是科研，自行运转都不容易集中。这种不进行分化的情况，被作为维持正规的机构间平等的手段受到赞扬，但是，不分化使费用膨胀：任何大大扩大了的高教系统，要是正规地对待全体学术人员，好像他们平等地卷入科研，将成为一个高成本的系统。

一个真正的博士层次分化出来，即使是勉强地，也越来越被看成一个无论如何必将发生的事情。如果不发生，让科研移出大学到别的地方的诱惑将变得更强。政府官员和大学教师终于相信，对集中设备和人员的机构给予更多的投入能够获得更好的结果。[p59]

在科研、教学 and 学习的相互关系中，“研究所型大学”的基本弱点是它把学习的成分处于比较无组织的状态。

由于组织的场地转移，维持适当的环境的努力似乎只有三种改革的方法可以进行：在第一级学位领域内部，划分只有很少学生可以进去的特殊的领地；形成若干联系大学课程到外部研究所的桥梁；把科研、教学 and 学习的统一移到一个比较高的大学层次，在那里设计一个与科研活动融合的教学计划和课程。[p61]

4. 在 19 世纪初，当洪堡正在按新的原则组建柏林大学，拿破仑正在法国铸造单一的国立大学的时候，英格兰和威尔士这两所唯一的高等教育机构还在沉睡之中。在思想和实践上，这些大学和科研是对立的。[p64]

他们摆脱了一种专制力量之后很快又被另一种专制力量所控制。但他们不是最不幸的，因为他们毕竟已经摆脱了专制的统治。

3. 洪堡理念无疑是过去约两个世纪最有影响的大学理念，信奉这一理念的德国教授们找到了能够将科研、教学和学习统一在一起的组织形式：研讨班、实验室和研究所。这些机构以讲座为中心，将具有同样研究兴趣的教师和学生组织在一起，在师生共同研究的过程中培养学生。整个 19 世纪，德国的科学研究取得了巨大的成就，取代法国成为世界科学技术的中心，欧洲人特别是美国人纷纷效仿德国。

一种成功的并且带来了荣誉的组织形式必然具有结构性的僵硬性。德国式的“研究所型大学”到 20 世纪初就表现出了诸多的不适应，但直到 20 世纪末，僵硬的讲座—研究所的组织形式仍然没有多大的变化。它的不适应主要表现在两个方面。其一是以一个讲座为中心的小型的研究所难以从事大型的、跨学科的研究，而这样的研究正是现代科学技术研究的一个突出的特点。其二是在高等教育大众化的时代，要让每一个大学生平等地卷入科研，几乎是不可能的，或者是十分昂贵的。分化是不可避免的，“教学与科研相结合”的理念在它的发源地也只能在较高的层次的部分教学中坚持下来了。

4. 我在上面提出的“为探究而探究”如何可能，它能否达到培养完整人格的目的的问题还只回答了一半。我有意将纯粹的科学探究能否培养完整人格的问

大学教师对学生品格的培养感到强烈的兴趣，对品格培养和自由教育，明显地不是专业教育，肯定地也不是学科教育，但确是一剂良药。[p65]

牛津大学和剑桥大学在猛烈的批评之下，在 19 世纪的中叶以后进行了富有意义的改革，开始近代学科的教学，并加强“大学和教授的地位，反对学院和导师研究院”。这次革命“接受了另一个传统，恰到好处地保持了牛津大学和剑桥大学的社会声誉和学术上的卓越地位”，而“学院的研究院继续控制本科生的教育”。[p66]

从 1980 年起，大学拨款委员会已经成为中央决定的政府很多限制和过分要求的强制实施者。这种强制程度使人感到纯正的统治主义即将到来。[p72]

在从 20 世纪 60 年代中期到 80 年代中期的 20 年内，高等教育的控制全面地从“自下而上，不干涉”的政策走向正式的国有化系统一般特有的“自上而下，干涉”的政策。

但是，不管谁在为整个高教系统掌舵，直到整个 80 年代，没有发生急剧变革的东西，乃是对本科生教育和小型大学的两项承诺。[p76]

5. 牛津大学和剑桥大学的势不可挡的影响，导致本质上是一个学究式的方向在 19 世纪后期和 20 世纪在新大学中的传播，英国学者在这些大学里发展了对亲密师生关系深刻和持久的承诺，这种特征被总结为“导师”，甚至“私人导师”的概念。[p96]

到 20 世纪中期，科研成为英国大学的一个组成部分，但是，总是在历史所

题放到这里来讨论。英国的大学同样关注人格的培养，但思路和德国很不一样。英国人的做法是强调学院和导师在培养本科生中的作用，通过师生之间的密切交往和古典知识的学习，而不是对纯粹科学和哲学的探究来培养学生的完整人格。从德国人和英国人在 19、20 世纪的表现来看，在人格培养方面，英国人似乎更加成功，而在科学技术方面，英国也并不落后于德国。纯粹的科学探究虽然如洪堡所说的在本质上是独立的、自由的和创造的，但同时它也是孤独的，而人的品格是在人与人的交往中得到完善的，完整的人格中仅仅包含健全的理性是不够的，还应该包含健康的情感。与洪堡同时代的新人文主义者歌德说得好：“理论是灰色的，生活之树常青。”另外，纯粹的科学探究虽然能培养人的理性，但它只能锻炼个人的理性思维能力，人类历史中所积淀的共同的文明准则和历史智慧是理智地追问原因和探究原理的个体智慧所不能替代的。要素主义者和永恒主义者都持这样的观点。古典知识中包含了人类文明的共同要素，这些要素具有永恒的价值，是自由教育和通识教育所不可或缺的内容。德国的新人文主义者都对古希腊人推崇备至，洪堡理想中的完整的人就是像古希腊人那样的人。然而，新人文主义者对于古典知识的认识是复杂的，歌德笔下的浮士德博士不仅在书斋中探究真理失败了，他追求古典美的努力也失败了。洪堡的大学理想是像古希腊人那样通过科学的探究来达至修养。

5. 英国的大学在 19 世纪中叶以后

设定的重视第一级学位课程和寄宿生活的环境之中。因此，科研、教学和学习统一的运作单位成为具有决定性的本科生方向的小系。

研究生简直成为撰写论文的“研究生”。他们的教学计划很少安排课程，而且缺乏有可能安排课程的临界的学生规模。[p98]

一对一的学徒制模式曾经是英国科学所以能在 20 世纪的大部分时间赢得“卓越的细流”的关键。

从国际上看，以英国制度的本质为背景，科学和高等教育在 20 世纪后期已经朝着使得小系更加祸不单行的方向迅速前进。知识变得越来越复杂，不可抗拒，各学科的规模膨胀，复杂性增加。于是小系受到沉重的压力，进入科研和科研训练方面日益薄弱的恶性循环之中。大系覆盖比较大的学科滩；它们雇用更多的专家，甚至成批的专家；它们能更好地争取科研补助和学生资助；它们在资源基地建立闲散部分，使它们有更大的余地进行新的创造。[p99]

作为一个固定在本科生的精英训练场所的学院型大学，它在组织上的不足实在变得太明显了。必须找到一个能使科研思想起更大作用的新的重心。一流的大学将越来越需要把它们自己看成科研的生产者和系统的科研训练中心场所，而不是在陈旧的英国大学理念之下，看成和他们的本科生教学并排，偶尔进行一些科研和科研训练的场所。[p101]

6. 法国的高等教育，特别是在它如何试图指挥大学 and 把科研活动引进高级的教学和最高级学习场所方面，显示出

既接受了科学研究的新理念，又保持了绅士教育的老传统，斯宾塞和纽曼同时取得了胜利。在强调科学的重要性方面，斯宾塞等人做出了巨大贡献，而在保持绅士教育和自由教育的理念方面，纽曼等人功不可没。两种传统在英国的大学根深蒂固，即使像大学拨款委员会这样的财神，也没有英国的大学愿意按照它的指令去推磨，牛津大学和剑桥大学的导师们依旧和本科生一起围坐在绿茵茵的草地上海阔天空地闲聊。

良好的本科生教育所打下的坚实的理论基础和所养成的良好品德，使得英国的研究生教育在缺少课程安排的情况下仍然能取得良好的效果，也让英国科学能在 20 世纪的大部分时间里赢得美誉。

建立在密切的师生交往基础上的英国本科生教育是昂贵的，直到 20 世纪 80 年代末，师生比仍然只有 11.5:1，不管是古老的“红砖大学”，还是大众化时期建立起来的“厚玻璃板大学”，“直到整个 80 年代，没有急剧变革的东西，乃是对本科生教育和小型大学的两项承诺”。进入 90 年代以后，英国的大学面临着越来越大的如左文所述的压力，变革也正在发生，但英国大学对传统的坚持，特别是科学化时代对自由教育的坚持，大众化时代对精英教育的坚持，不能不引起我们的深刻反省。科学化时代，我们的大学丢弃了中国古代君子教育的传统，大众化时代我们的本科生教育率先急剧扩招，本科生教育质量在过去 10 多年的时间里严重下降。

6. 在欧美的高等教育体系中，法国是非常独特的：第一，它实行中央集权

世界级的特殊性……在整个 19 世纪和 20 世纪,以大学校知名的专门高等学校已经把在别的国家在正常情况下由大学行使的有关精英的挑选、训练和安置的工作接了过去。为了达到我们的目的,甚至更为重要的是,科研很久以来已经在诸如规模大而复杂的国家科学研究中心这种有组织的机构找到了一个由政府资助的场所。大学一直来只是第三部分的一方,在地位和资源方面明显地不如其他两个部门,而且和其他先进国家的大学相比,财政资助较低。[p102]

国家行政学院的非常特殊的性质和大学的散开的性质相比,明显地在确定政府高层干部的选拔和训练中获得成功。作为一个自然的结果,“法国威望最高的高等学校、最难考上的学校并不搞科学研究,不培养诺贝尔奖获得者,不发明文学和艺术的新理论,不出版书籍,当然也不是一个政治不稳定的中心。”[p118-119]

事实上,法国有两个主要的由政府资助的科研系统:一个是以国家科研中心为中心、有完善的组织和很高声望的专业的科研部门;一个是组织得不那么完善、声望比较低和通过深入学习文凭和博士学位负责科研训练,以部分时间进行的大学科研系统。[p122]

但是,在这样不利的大学环境中,各校保护和提高科研和科研训练的反应已经演进了几十年。国家科研中心和大学的联结继续发展,他们把多数实验室设在大学,向大学教师和部分研究生开放;作为回报,一部分专职的国家科研中心人员参与科研训练。国家科研中心

的管理体制;第二,它汇聚了法国最优秀的年轻的精英的大学校而并不从事科研活动;第三,国家的科学研究主要由国家科研中心这样的专门机构完成,大学只起次要的和辅助的作用。这些特点不仅非常独特,而且非常稳定,改变它非常困难。法国的这些特征与中国古代的高等教育有相似之处。中国古代的精英人才以学习和领会圣人的经典为主,很少从事研究工作,这些精英人才如法国大学校的毕业生一样,主要在政府部门从事领导和管理工作的;中国古代的科学技术大都是由专门从事某项职业的工匠们发明创造的,大学与科学技术研究之间没有直接的联系。

然而,法国和中国古代的国家和社会的管理能力以及科学技术水平都是毋庸置疑的。大学校和太学都是通过人文和社会科学知识的学习,通过加强个人品德的修养,而不是通过科学研究培养领导和管理人才的。由此我们可以看到,完整人格的培养至少有三种途径。德国人告诉我们,科学可以达至修养;英国人告诉我们,密切的师生交往能完善学生的人格;法国人告诉我们,在培养完整人格方面,对经典的人文和社会科学著作的学习和领会极其重要。这三点,三个国家虽有所侧重,但都没有偏废一端。德国人发明的“席明纳”离不开密切的师生交往,洪堡的大学理念是人文主义的,推崇对古典知识的学习。英国人所提倡的自由教育本质上是人文教育,但研究和探索也是其应有之义。我们深感忧虑的是,离开了师生的密切交往和人文经典的学习,中国的精英们如

的单位 and 大学已经建立了“相互依存”的关系。大学课程所采取的多层次和多种学位的形式进行了很大的分化，把在高级阶段的高度选择性的参与和在大学低年级的群众性参与区分开来。[p130]

7. 经过几十年的发展，美国的大学教师和行政人员发现，涵盖两个阶段基本操作单位的系用处很多。[p141]

立式的系能够使用主要根据本科生的人数分配到的经费补助研究生课程办法。立式的系还能够通过指定它的研究生去教它的本科生，使教授能更好地腾出时间搞科研。同时，教授参加科研和研究生进行科研训练，特别是从长远来看，这可以活跃他们的本科生教学。[p142]

8. 最初，美国研究生专业的资源基础是内部的，几乎完全位于大学本身。然后它得到外部的赞助者的资助，首先主要是 1900~1940 年期间的私人赞助者，接着二战以后越来越多的政府赞助者的资助。在科研基础方面的连续几次革命，给大学带来的巨大有利条件是资源和拨款基础的多样化——一部分来自院校，一部分来自私人赞助者，一部分来自中央和州政府——即使各院校越来越依靠公家的经费，这种资源和拨款的多样化使各院校的自治有了支柱。[p144-145]

9. 各校都有一个由系和研究生办公室联合规定和监督的课程学习和其他要求的详细的微观结构……学生入学后，进入由系安排的制度化的环境，学习两年或两年以上必修的和选修的课程。新生可能还被要求参加科研小组，但是并

何拥有完整的人格；更让人忧虑的是，经过两代人之后，中国的大学里还有多少能正面影响学生人格的教师，通过师生交往完善学生的人格在中国的大学里还有没有可能。

至于法国高等教育体系的第一和第三个特点，我无可置评。有趣的是，近年来中国政府有意学习法国，主要是看上了它的第一个特点。

7. 美国的研究生教育有三点值得我们关注：一是它的立式的系；二是它的经费来源；三是它的理论基础和专业基础教育。

科学研究和科研训练既花钱又花时间，同时包含本科生和研究生教育的系经费和时间向研究生教育倾斜，而科研水平的提高反过来活跃本科生教育。这是一种共生共荣的结构。

8. 充足的经费来源恐怕是美国大学科学研究和研究生教育取得成功的一个至关重要的因素。洛克菲勒和卡内基等众多基金对美国大学的慷慨资助已经让其他国家的大学钦羡不已，而二战以后美国政府对大学的投资更是其他国家望尘莫及的。当代科学技术研究越来越依赖巨额的投资，与美国相比，就连老牌的欧洲大学也感到捉襟见肘。自治是要有钱的。经费问题一直是困扰中国教育的关键问题，资金的匮乏加上对改善教学科研条件和生活条件的渴望，使得一开始就没有自治的中国大学表现出越来越多的奴性。

9. 但如果如果说有钱就能把事情办好则是错误的，美国研究生教育的成功更主要的还是因为它的教育理念。在其他国

不因而逃避普遍的系的要求。在前两年，占最重要地位的首先是课程学习。

综合考试作为研究生教育中课程学习部分的结局，是在以课程学习为主的活动与以科研为主的活动之间的间歇点。综合考试一般是书面考试，有时既有书面考试又有口试，它反映全体教授多方面实质性的兴趣，测试学生对课程所包含的知识的掌握情况、本学科的基本原理和对主要分支领域的了解情况。[p170]

研究生的课程比本科生阶段增加了很多。人员配备的方法反映着教授个人、分支领域和科研群体的特殊兴趣的急剧增加。一大批课程需要接近于一个现代学科所必需的相当份额的无节制的专门化。在这里，学生作为一个通才和早期的专才，必须把他转变为成熟的专家。[p172]

10. 在日本研究生教育的长期演进过程中，甚至起更大抑制作用的是外部劳动力市场对硕士学位，特别是博士学位的持有者的要求比较低。[p190]

大学毕业生一旦被雇用，不管是学士学位持有者还是硕士学位持有者，都能以传统的日本的终身就业的模式塑造成为公司的忠诚和有奉献精神的成员，不会因所学的学科受到阻碍。如果需要进一步的训练，可以在公司以内进行，训练密切融合公司的需要，而且确实符合公司的特性。在这种早期捕捉人才的环境中，那些追求博士学位的人被认为很少“增值”；相反，他们被看成过分专门化。

这种吸收第一级学位人才的模式，

家还在强调本科生阶段的理论基础学习和科学研究的时候，霍普金斯大学在19世纪末就将科学研究推延到了研究生阶段，并率先成立了研究生院。同时，美国的研究生院对它的学生进行了比其他国家更为严格的训练。首先是理论基础的训练，包括所研究学科的基本原理和主要分支学科的相关知识。对研究生实行理论基础的综合考试，在其他国家是十分罕见的。其次是专业基础的训练，面对新知识的急剧增加，在研究生教育阶段无节制地同步开设出了大量的专题性课程。把理论基础训练和专业基础训练后延到研究生阶段，本科生教育就有了充裕的时间实行通识教育。

人们总以为美国人能在自由放任的基础教育之上取得突出的科学技术研究的成就是一个难解之谜。这个谜现在应该有了答案。我们的教育恰恰相反，几乎从幼儿园开始，就对学生进行严格的知识训练，但到了大学阶段学生却自由放任、松弛散漫起来，本科生阶段则只需要掌握一些粗浅的专业知识，而到了研究生阶段写出一篇论文就够了——尽管要求很高，但训练特别是理论基础和专业基础的训练很少。

10. 日本的经验则又是另一番情形。表面的情况是，日本人并不重视研究生教育，因为日本的公司并不需要高学历的人才。但事实上那种在美国由研究生院完成的专门化的训练，在日本是由公司自己完成的。这样做至少有两个好处：一是训练更加符合公司的实际需要；二是训练出来的职员对公司更加忠诚。尽管有这样两个显而易见的好处，但日本

辅之以在雇用单位内部的高级训练，近数十年来已经成为一个值得注意的现象，飞速地使日本公司的能动的扩张发展到占有世界优势的地位。[p191]

11. 日本的工学是一个历史悠久和力量强大的领域，事实上已经吞并了应用物理学和一般应用科学，仅给物理系留下了理论物理学。[p202]

日本工学硕士甚至有很多人在公共部门就业。艾伦观察到：“在和工业有关的政府各部工作的行政公务员，有很大比例受过科学教育，而英国新近（20世纪70年代后期）吸收到行政级的公务员只有7%的人参加过自然科学的考试。”[p204-205]

在学士学位层次，日本的工学学士学位获得的人数大致和美国相等，而美国的总人口是日本的2倍，美国高等教育的学生数是日本的4~5倍……工程领域远远超过日本高等教育的所有其他部门，曾经是日本工业化和经济发展的锋利部分。[p205]

12. 同时，鉴于日本工商业和政府极其实用的方针，日本的工程学并不像局外人开始可能怀疑的那样狭窄和技术性。读工程的学生和大学的其他学生一样，都在高质量的中学受过普通学术性的教育；和其他学生一样，在大学的前两年他们主要接受教授给他们进行的普通教育。正如多尔和沙可所说：“直到中学毕业，课程一直是比较宽阔的……在大学课程的前两年的普通教育，课程几乎仍旧这样宽阔。真正的专门化只在大学的最后两年开始。”然后，当他们修习比较专门的学科时，他们所接受的工程

人的做法崇尚自由的西方国家是难以模仿的，日本人对主人的忠诚并不全是公司训练出来的，这是他们的传统，是儒家忠信思想与日本神道的奇妙结合。正因为有这样的传统，日本公司才会放心地承担起训练职员的任务，而不担心受过训练后的职员会跳槽。

11. 和日本极为相似而且有过之而无不及的一点是，我们也极其重视工学，像理论物理这样的学科在大学里只有非常狭窄的空间了；无论是工业部门还是非工业部门，政府各部的行政人员特别是领导干部大都是工学出身的。可以想象，如果也像英国一样，只有7%的行政人员参加过自然科学的考试，我们的大学里学习文科的学生不至于受到如此的冷落，大量精英人才将聚集在文科院系。

但如果说中国也像日本那样，工科教育也是“工业化和经济发展的锋利部分”那就错了，我们的技术创新能力、工程质量、产品质量都远落后于日本。这是最伤害我们自尊心但又不得不承认的事实。

12. 问题还是出在工科教育本身。日本成功的经验：第一，工科学生前两年接受内容宽阔的通识教育；第二，在专业教育阶段，学生接受的更多的是理论基础教育而不是狭窄的技术教育。这使得日本的工科毕业生不仅有良好的人文素养，而且有扎实的理论基础，进入公司后能较快地领会公司的文化精神，并能轻松自如地接受公司的专业训练，成为一个尽忠守职的专业人才。更为重要的是，日本大学坚持学术自治的理念，“甚至达到敌视任何直接卷入商界的程

教育，“理论性多于实用性，比英国或美国通常更倾向于基础科学”。这种出人意料的高度重视基础科学，是当日本公司注意所选择的大学的选择的系科的时候，强调吸收聪慧而有强烈动机的学生的方式的一部分。他们并不期待狭窄、具体的训练；这种训练他们自己能做。

[p205-206]

最后，在大学和工业的联结方面还有一个扭曲，除吸收学生时的联系以外，联结并不紧密。相反，大学的态度一般强调学术的自治，甚至达到敌视任何直接卷入商界的程度。多尔和沙可曾经指出：“大学和工业的关系比在英国还远得多。无偏见的学术的堡垒不应该被生活在利润动机的世界的人所腐蚀。这种情感非常强烈，在公立大学体现在极大地限制专业咨询或接受科研合同。”

[p207]

度”，公立大学拒绝为公司做专业咨询，拒绝接受公司的科研合同。面对日本大学这样的精神坚守，日本公司不得不把它们的科研合同交给美国的大学。日本公司给美国大学的捐赠两倍于它们给自己国家大学的捐赠。大学有不为利益所动、坚持学术自由的精神品格，它所培养的学生才会有不计较个人得失、忠于职守的精神品格。



# 《探究的场所——现代大学的科学研究和研究生教育》

## 镜诠（下）

1. 在本研究所发表的前一卷《研究生教育的科研基础》一书中，作为首次近似的提法，验明了国际上高等教育倾向于把科研和高等教育分开的四个共同趋势：大众化高等教育运动、劳动力市场对各行专家的不断增长的需求、前沿知识和可以教的整理好的知识之间不断增长的断裂和增长的政府的赞助和监督。在本书第一编所提出的国别分析的基础上，这里把这四个趋势的分类以简化一般的两种漂移的形式，即科研的漂移和教学的漂移，重新加以论述。[p221]

2. 科研和学术以学科、专业和跨学科的科目形式，稳定地形成更多的认知领域。结果，每一个主要学科、每一个学术领域的主要学群，特别是整个科学事业，同时进行着强化和分化……很多专业高度集中又非常多样，分散广泛又不平衡。一大批高知识专业要求集中在传统的教学和学习的场所难于包含的资金、设备和人员。同时专门化的网络无须限制在大学：一切迹象正好相反。

因此，科研需要本身就可以看成包含一个强烈的分裂的趋势。从表面上看，思想上没有教学计划和学生需要的人

1. 1987~1990 年，在斯宾塞基金的资助下，克拉克邀请了五个国家的高等教育专家就科研与教学和学习相结合的理想在各国实现的情况提出了专题报告。在此基础上，克拉克本人从教学与科研相结合的角度将德国大学描绘为“研究所型大学”，英国为“学院型大学”，法国为“研究院型大学”，美国为“研究生院型大学”，日本为“应用型大学”。“科研的漂移”和“教学的漂移”是克拉克提出的两个现状分析概念，其最终目的是要找到重新将科研、教学和学习结合起来的可行路径。

2. 推动科研漂移于教学和学习的力量首先是现代科学研究本身的需要。现代科学技术研究的特点是既高度综合又高度分化；既需要大量的投资、广泛的合作，又具有国家之间、同行之间的激烈竞争，研究部门、开发部门和生产部门密切合作，向一体化方向发展；科学与技术融为一体，科学技术知识特别是新技术知识急剧增长。高度综合和高度分化极大地增加了科学技术研究的难度，科学发现的年龄后移，科学研究所要具备的知识基础增强，所需要投入的

们，最符合专门化知识和科研的需要。致力于尽快在科研界前进的专家们常常感到主要的教育场所堵塞、分散。在把科研充分地 and 全面地放在第一位的地方，代理人明显地愿意把科学教育，甚至科研训练，放在次要的位置。教学的事情也许容易被界定为属于别人的领域。因此，很多近代科研的核心需要将促进科研活动从正常的大学教学场所流到科研中心、实验室和研究所，这是普遍的，不是偶然的。如果这些单位位于大学，它们也许没有教学任务：它们常常而且越来越多地由作为非教学学术人员的科研工作人员进行操作。[p222]

3. 重要的是，科研激增，扩散到大学的疆界以外，成为民用政府机构、军事单位和非营利部门以及工业的一项共同的活动，在结构上都和大学分离。再者，从医学到时装设计，每一个专业或者想要成为的专业，都发展了科研的一翼。由于一般劳动力市场的成群的知识工作者都要求科研任务，他们也生产很多专门化的文献。这种自我加强的基础研究和应用研究的生产，使大量的发展转为一个社会现象，而不是以科研为基础的高等教育的特征。[p222-223]

4. 为了达到训练和就业的目的，热切的科研工作者被吸引到以长于某些特定的学科和专业闻名的大学。这种流动扩大了国际的人才交流——人才的涌入和人才的外流——在交流中有些国家胜利了，另一些国家失败了。这种交流被认为是科学和技术进步必不可少的最佳科学和尖端研究的国际竞争的一个必要的部分……这种制度化的磁铁的竞争构

时间和精力增大。总之，它需要研究者全身心的投入，教学成了科研的累赘。投资、合作与竞争改变了科学研究理想化的目的，它不再是为了满足“闲逸的好奇”，更难说能“达至修养”，它就是为了科研产出本身，效益成了首要的目的，投资者和代理人并不关心教学。科学技术知识的急剧增长更使得将科学技术知识开发为课程的难度增大，大学生在有限的时间内只能掌握那些学科知识中的基础知识，大量的前沿知识和研究热点不是大学生特别是本科生所能涉及的，而这些知识正是具有研究性的知识。因此，科研越来越远离教学，向大学以外的科研机构或独立于教学的大学中的科研机构漂移。

3. 第二种力量来自于大学和独立的研究院以外的各个部门。当代国际竞争和行业间的竞争是科学技术的竞争和人才的竞争，这是我们早已熟知的事实。为了在竞争中取得领先的地位，各个部门纷纷从科研机构和大学吸纳人才，开展与本部门密切相关的研究。这样的研究针对性强，效率高，是许许多多大公司特别是日本公司竞争力的重要组成部分。大学培养出理论基础扎实的毕业生就够了，技术开发是公司自己的事情。

4. 第三种力量来自于大学内部的马太效应。越是科研条件好、科研水平高的国家和大学，越能吸引到高水平的科研人才。作为胜利者，美国人当然认为这“是科学和技术进步必不可少的最佳科学和尖端研究的国际竞争的一个必要的部分”，但对于那些人才外流的国家 and 大学来说，这无疑是巨大的损失。

建，成为强化科研和关心集中科研的又一巨大力量，倾向于把科研活动从系和负责教学和学生训练的其他大学基本单位拉出去。分离的过程首先影响教学的初级和中间层次，然后最后影响高级专业。[p223]

5. 没有疑问，到2000年，将有更多国家加入到大众化到几乎普及高等教育的俱乐部。

这样的发展，为主要根据教学和科研的不同分布进行分化施加不可抗拒的压力：集中教学，某些背景被撤离科研。这种分化对科研、教学和学习的统一有决定性的影响。看来至少有三种主要的形式：一是高校类型之间的分化；二是在大学和学院内部各专业层次的分化，最后是在大学学习本身最高层次内部的分化。[p227]

6. 校际的模式可以广泛地观察到的形式是，纯粹的教学型高校有意地和以科研为中心的高校分开。认为所有学生，高级前的和高级的都将或者为科研接受训练，或者在科研中接受训练，这种虚伪都被放弃，即使教授们勉强放弃，但官方的花言巧语落后于已经变化的现实。在一大批高校中，不同的科研—教学—学习联系明确地或含蓄地进行了描述。于是指望历史上的紧密统一的原则应用于一种类型的高校——大学，但是不应用于其他类型——非大学的学院，特别是短期学院。整个系统成为更加是“中等后”教育系统，较少是“高等”教育系统。甚至在大学以内发生很大分化：各种各样的大学被官方指定或者以无计划的方式演变为完全的研究型大学，而

但人才流动如果像商品流动那样受到诸多反不正当竞争的法律的约束，无疑是对人才的囚禁和扼杀。因此，尽管我们多么不情愿，也不能不对人才的流动抱更加宽容的态度。

5. 推动教学漂移的主要力量是高等教育的大众化。严格地说，大众化之后的高等教育只能称其为“中等后教育”或“第三级教育”，因为它已经不都是“高等”的了。但科学研究是创造性的活动，它必须是“高等”的，这就促使教学从科研—教学的结构中分离出去，成为一种独立于科研之外的教育活动。

6. 首先是院校之间的分化。所有的高等学校被分化为大学和非大学的学院，然后大学分化为研究型大学、教学研究型大学和教学型大学。在这些学校中，只有与“研究”二字相联系的大学才从事科学研究。

这种分化在我们国家已经完成，但只是在形式上完成了，从实质上看，仍然存在三方面的问题。第一，研究型大学和研究型大学高端膨胀。一是因为这些学校无节制地扩招和扩建，二是因为低层次的院校努力向高层次大学发展。第二，学科、专业和职业教育没有明显分化。我们的研究型和研究型大学里仍然存在大量的应用性的专业，甚至在从事职业技术教育，学科的教学和研究严重萎缩；而在职业技术学院里，许多课程是从事科学研究所必需的理论基础课程，一些教材只是大学教材的简写本。第三，对教师和学校的评价重科研轻教学，导致教师和学校的集体焦虑和教学质量的严重下降。

其他一些大学只是部分地投资科研，还有其他一些大学的运作没有一个科研基地，把它们自己主要交给教学。[p227]

7. 第二种形式的分化发生在大学内部，着重指出教学和学位造诣的层次。在大众化高等教育中，很大的注意力必须倾向入门性的教学。所有学生不是实际上来自选择性的学术性中和教育程度很高的家庭。在中等教育所提供的教育以外，需要更多的准备工作甚至把学生提高到最初阶段的专门化学习。学生可以寻求进入一个专业，这个模式在全世界仍旧处于支配地位，或者像在美国系统那样，需要首先使他们自己沉浸于在中等教育阶段没有完成的普通教育。但是，不论是哪一种情况，第一个层次属于比较入门性的教学是必要的：刚入学的学生在知识的领域还不够高级，靠这样的知识要沉浸于科研，或者直接进行科研训练，被认为是不合适的。相反，建立了一个入门的阶段，作为到第二阶段的先决条件，然后进入有些像研究生的阶段：用法国的词汇就是第一、第二和第三阶段；用美国的词汇就是本科生低段和本科生高段以及研究生院。现代大学的大部分教学在前两个阶段进行，把以科研为基础的教学保留到最高层次。

这种主要的内部分化形式的进一步运作，在很多国家设置和发展了“大学讲师”的职位，以全部时间从事教学，很少参加或完全不参加科研。[p228]

8. 第三，教学计划充其量只有很少科研基础的倾向，这种倾向也扩展到最高的层次。很少科研基础或完全没有科研基础的研究生专业的重要性逐渐增

7. 其次是大学内部的分化。大学内部分化为本科生阶段和研究生阶段，由于进入大学学习的学生越来越多而且并不具备从事科学研究的理论基础，前者越来越只承担教学的任务。各国的情况有所不同。美国的基础教育并不注重知识的学习，学生进入大学后需要花费较多的时间完成中等教育阶段没有完成的普通教育。中国的情况则是大学需要花费较多的时间消除应试教育的影响。一方面学生经过中小学阶段繁重的学习之后到了大学里普遍放松学习，另一方面学生在中小学阶段主要接受知识的灌输，道德行为、文化习俗、社会经验、生活方式等诸多与个体人格和行为能力相关的训练缺失。因此，刚入学的大学生既需要严格的要求，又需要生活的辅导；既要加强科学理论知识的学习，又要加强人文社会知识的学习。这四个方面我们都做得不够。被严加管制的中学生到了大学里突然放松下来，许多学生不知所措；在生活和学习上得到家长和老师无微不至地关怀的中学生到了大学里只有辅导员关心他们的政治思想，许多学生感到大学的冷漠、孤独和虚伪；学生进入大学后一开始所学习的大量的课程是中学就学得厌烦了的外语和思想政治理论，真正有理论深度和人文内涵的课程却很少，这让一些有求知欲望的学生大失所望。

8. 再次是研究生阶段的分化。高等教育大众化的过程已经扩展到了研究生教育。读研究生的学生很多并非为了从事研究，有的为了打下更为宽广和坚实的文理基础，有的为了获取更为专业和尖端的职业技术，“研究生”也开始变得名不副

加，这种专业采取两种形式：一种是显然为不从事科研的学生设计的文理科终结性的学位专业；另一种是在一大批扩展中的以实践为方向的领域的职业性的学位专业。这两种学位专业反映大量职业中的不断增长的专门化知识，而这些职业被劳动力市场界定为可公认的能力的起始门槛。[p228-229]

9. 在现代的高等教育系统，越来越清楚，并非所有学术人员都将是或应该是科研人员。

我们的分析支持和扩展经济合作组织关于大学科研未来的欧洲中心 1983 年的报告，该报告的结论指出：“认为在大学阶段教学和科研是不可分的这个旧的观点已经开始被打破……科研和教学正倾向于分别发展……比例越来越小的研究生可能在进行任何科研的大学接受他们的高等教育，高等教育中比例越来越小的教师可能从事科研。”“认为教学和科研是不可分的欧洲大学的传统气质”至多只能用于被选择的部分。洪堡的理想在现代高等教育系统和有关的科研系统不再，而且不能占统帅地位。强有力的条件强行规定，很多科研和教学、科研和学习将在不同的道路上前进。[p241]

10. 当我们转到第六章所确定的反对甚至战胜那些分化的力量、坚持现代高教系统的科研—教学—学习连结体的条件时，我们至少需要细细检查全国整个高教系统、各个大学和基层单位三个层次。[p242]

11. 在最广泛的层次，有利的条件由四个方面构成。它们是产生和保护一个集中的研究型大学部门的院校的分化、在这

实了。在中国，读研究生的学生中很大一部分是因为遇到了扩招所带来的就业压力，考研最积极的是非大学的学院的学生，甚至一些职院的学生也纷纷考研。期待这些学生从事科研是不现实的，较少研究性的专业学位对他们来说更有用。

9. 我们极力支持克拉克及其五国研究小组的结论，同样极力支持经济合作组织关于大学科研未来的欧洲中心 1983 年的报告。

我们的支持基于对中国在高等教育的广泛领域将科研和教学强扭在一起所带来的种种问题的观察。首先是科研的高压给从事职业技术教育和本科生基础课教学的教师所带来的痛苦和焦虑。这种痛苦和焦虑在每年评职称的时候集中爆发，既损害了这些教师的人格尊严和教学积极性，又滋生出千奇百怪的腐败。其次是对毕业论文的学术性和创造性的统一要求给本来只希望也只能掌握一技之长或是更好地就业的学生所带来的痛苦和焦虑。这种痛苦和焦虑因收费杂志的泛滥和网络资源的丰富以及“枪手”的存在而得到了缓解，但已经严重伤害了大学生的诚信。当虚伪和腐败充斥了大学校园之后，大学也就彻底丧失了它的科学精神；而丧失了科学精神的科学研究是不可能重大的科学发现的。这也许是钱学森问题的一解。

10. 但洪堡所确立的教学与科研相结合的理念仍然闪烁着光芒，在洪堡理念的基础上克拉克进一步提出了科研—教学—学习联结体的概念。这样的联结体只存在于研究型 and 教学研究型大学的研究生院中，但对这些学校的本科教学

些大学和它们的组成单位之间的相互影响的竞争模式、以现代方式的洪堡原则作为这一特定大学部门的合法的观念形态、有意识地或者间接地支持科研与教学和学习结合的全国拨款模式。[p244]

如果一个现代的高等教育系统趋向于支持和保持科研与教学和学习整合，它将在最宏观的层次上发展科研—教学—学习联结体的机构的集中。如果联结体在所有的大学铺开，它将变得花费太大，加之在单位资助上经费不足，导致由于资金分散而削弱。[p246]

一个国家高等教育系统的研究型大学部门的竞争的动力，启动一种激活效应。大学不能依赖固定的、得到保障的分配；它们特别不能依靠吸引和保留高度合格的学术人员而不密切注意他们的愿望。[p249]

科研应该是高级教学和学习的基础这个信念闪烁着光芒……统一的信念事实上归入包括一切的学术信念之中，按照这种信念，“科研自由”、“教学自由”有时甚至“学习自由”强调最初的学术活动既是自我选择的又是自由地结合的。[p251-252]

当传统的大学资助变得更加分割，被指定或者用于教学，或者用于科研，而不是作为一般资助进行分配，就产生不利的影响。[p257]

12. 在学校层次，实现科研与教学和学习统一原则的最重要的有利条件，是正式建立一个研究生教育层次……在本科，典型的做法是，由本科学院而不是由系招收学生，学生在学院参加一定的普通教育，然后选择一个他们所喜欢的无论什么主科。与此相反，学士后层

产生积极的影响，并且需要本科教学的积极配合。

11. 就全国的高等教育体系来说，要建立一个多层次的高等教育体系，并赋予它们各自不同的使命。研究型大学应该主要从事学科的教学和研究，部分从事学术性专业的教学和研究；教学研究型大学应该主要从事专业教学和研究，部分从事应用性学科的教学和研究。教学型大学应该主要从事应用性专业的教学。职业技术学院所从事的是职业技术的教学。科研—教学—学习联结体只存在于高层次的大学中。

为了让科研—教学—学习联结体的功能得到更好的发挥，从全国体系来说，首先要坚持科研自由、教学自由和学习自由的理念，为自由的创造性活动营造良好的环境；其次要建立大学之间的竞争机制，让资金和人才向最具活力的联结体集中；再次，要建立强有力的资助机制，将资金集中到高层次的大学中；最后，要建立统筹使用资金的机制，让资金用于科研—教学—学习联结体，而不是专用于科研、教学或学习。

鉴于中国大学的高度膨胀和界限不清的现实情况，我们建议在划分研究型、教学研究型、教学型大学之后，再从研究型和研究型大学中划分出技术学院和文理学院，将这些大学中不必从事科研的学科和专业相对集中起来，主要从事教学。

12. 将科研—教学—学习联结体置于研究生教育层次有大众化的原因，但主要是科学技术发展本身的要求。当今科技创造的峰值年龄增大，科学劳动困难程度增大。另外，当今知识的激增实际上主要是

次完全由学科接管。在学士后层次的范围内，学部 and 系能自由地尽情地强调科研。研究生被看成在训练中的科研工作者，成为非常宝贵的科研人员。[p259]

实行交叉补助的能力大大有利于增强研究生阶段的活力及其科研基础的力量：教学倾向于补助科研，本科生教育倾向于补助研究生阶段。

交叉补助促进科研和科研训练，这两种活动最能提高大学的声誉和世界性的氛围，尽管这些学生进入的专业将包括一些大课和有些教学由助教担任，而不是由教授上课，大学声誉和世界性氛围这种普遍的特征反过来可以吸引很多本科生。[p262]

13. 一位澳大利亚科研工作者纽曼在提出“科研—教学联结体”的有形的和无形的成分时注意到，有形的成分包含“高级知识和科研技能”，即已经大体上经过整理和甚至形成文本的材料的传递，而无形的联系“传递对知识的一种表示怀疑和批评的态度以及对学习的积极态度”。[p268]

诺贝尔奖金获得者们主要地同意的一点是，他们的学徒期最不重要的方面是从他们的师傅那里获得的大量知识。

真正把事情做好的是工作的方法。[p269]

现代的科学史家和科学的社会学家们已经把“科学共同体”和“实验室生活”本身作为一个实体，追踪它们的准则和实践。科研群体的主要性质是无可怀疑的：它是传递无法估价的缄默知识的主要运载工具。[p273-274]

科研—教学—学习联结体是资源、

技术知识的激增，理论科学的发展仍然相对较慢。故此，除了左文的建议以外，我们还建议：在本科阶段主要实施通识教育和理论基础教育，只在最后两年实施宽泛的、初级的专业教育；在研究生阶段将科研与教学和学习结合起来，并做如下的结构性调整：第一，专业学位硕士研究生以学习高新职业技术为主，培养高级技工和职员；第二，科学学位硕士研究生以学习基础理论为主，作为博士研究生的预备；第三，专业学位博士研究生以学习和研究高新职业技术为主，培养高级技师和专业管理人员；第四，科学学位博士研究生以探讨自由学术为主，培养学者、专家、大师和领袖人物；第五，扩大专业学位招生规模，稳定科学学位招生规模；第六，科学学位学制延长1~2年，加大科学学位教育的投入。

与此相适应，在进行职称评定和绩效考核时严格区分教学型教师、教学科研型教师和科研型教师。对待学生的要求也做出相应的调整，只对高层次的科学学位的研究生提出较高的科研要求。

13. 在微观的层次，科研、教学和学习相结合意味着教师和学生联结成一个“科学共同体”，共同谋划、创造和体验做研究的生活。在这种生活中，共同的知识背景只是他们能联结在一起的必要条件，而如何在一起共同生活则取决于各自的生活态度、生活方式和精神面貌。

我们的研究生掌握了相关学科的知识却仍然不会做研究，这是因为他们还没有融入到科学共同体中，还没有学会如何过做研究的生活。我们必须在研究生层次建立一种紧密的师生关系，让科

权力和威望的磁石。各国继续尊敬它，教授追踪它，各种机构寻求补助它。

[p275]

14. 随着职业性高级学位的发展，科研和科研训练表面上被推到一边，但是只是一部分。被广义地解释的批判地探究的态度，稳定地渗入似乎完全迎合教学的职业性专业。[p280]

探究的态度不能被装在教育的高级某些领域的瓶子里，并且完全把其他人排除在外。[p281]

如果其他的高级学生完全远离科研环境，他们不仅不能接近一批有权威的知识，而且不能接近那些作为有价值的解决问题的工具的思想风格和探究实践。

因此，带着寻求吸收科研的态度到他们自己中间不是不合理的，或者仅仅是专业学院的教授实际上模仿自然科学或社会科学甚至历史学、哲学和语言学中可以找到的某些学术方法的狭隘的私利的问题。从拓宽接近知识的观点来看，非大学应该逐渐走向大学的科研思想，即使他们的移动只走了道路的一部分，也不是不合理的。由于专门化的知识变得越来越稀薄，从科研的核心延伸到实际的边缘的参与科研程度的微小差异的连续一体，可能对保持专家之间和遥远的专家与主流的参与者之间的接触有用。如果在各类院校之间划定鲜明的界线，努力使科研完全置身于职业性或本科生专业之外，从而使中学后的院校的半数或半数以上限制在“只有教学”的姿态，这种联系和接触便大大地削弱了。[p282]

学研究的缄默知识在共同的研究生活中代代相传。

14. 将严格意义上的研究和科研—教学—学习联结体置于研究型大学的研究生院，并不意味着研究生院之外就不存在探究活动了。广义的探究存在于所有的教育活动中。

所谓严格意义上的探究，是指在全国乃至全世界范围内发现新的实事和规律、创造新的技术和工艺、开创新的思想文化、创作新的文学艺术作品。而广义的探究是指创造性的研究和学习活动，其创造性是相对于学习者个人的知识水平和创造力而言的。任何通过研究发现自己所未知的事物和规律，形成新的思想观念、价值观念和审美观念的活动都是具有创造性的活动，尽管这些事物、规律和观念对于他人来说并不陌生。在这样的创造性活动中，学生形成了怀疑的、批判的、探究的理性态度和科学精神，掌握了研究的方法，养成了孜孜不倦、矢志不渝的好品德。通过探究性的活动获得知识比简单地记诵已有的知识要好得多，在探究的过程中所形成的态度、品格和精神比所获得的知识更加重要。科学研究的态度和精神无论在科学研究中，还是在职业性的工作中和社会生活中，都是不可缺少的。

因此，探究性的学习从幼儿园就应该开始，在高等教育中更是不能缺少。从广义上讲，所谓教学型的大学、以教学为主的本科生教育和职业技术教育，这些机构和教育活动中同样包含了科研—教学—学习联结体，洪堡的理念是任何层次的高等教育都应坚持的理念。



# 《高等教育不能回避历史—— 21 世纪的问题》

## 镜 诤

1. 大学按照它们对促进普遍知识的承诺的性质而论，本质上是国际性的机构，但是它们越来越多地生活在一个对它们抱有企图的民族国家的世界。[p5]

我们设计了在未来的公民中培养比较合适的全球观点的教育计划，确认了四个基本主题。

(1) 对作为一系列相互联系的世界的分析。

学生应该按照博尔丁精辟描述的有关世界的自然的、生物学的、经济的、政治的以及通信和评估系统，来了解这个世界的巨大的相互依赖的性质。[p37-38]

(2) 关于近代文明发展的观点。

学生应该具备有关世界的历史和主要世界文明发展的基本知识，特别是包括历史上有关个人和政治民主的伟大实验之一的美国知识。学生还应了解曾经鼓动或阻碍文明发展的地理因素。[p39]

(3) 关于文化的理解。

学生应该能够了解他们自己的文化和其他文化。[p40]

(4) 使公民准备制定公共政策。

学生应该在所有学校计划的各个阶

1. 面对教育全球化步伐的加快，20 世纪 80 年代末，以克尔为主席的美国全球教育研究委员会发表了一个《美国为未来做准备》的报告。该报告对左列四个基本主题做了深入的论证和详细的阐述。“凡事预则立，不预则废。”随着冷战结束，21 世纪全球化时代的到来，美国人似乎处处得心应手，而我们似乎常常陷入被动。前外交部长唐家璇说，在应对国际事务方面，中国缺少像西方国家那样的智囊。在我看来，要找几个智囊人物为外交活动出谋划策并不难，关键是我们的人民要有“地球村”村民的基本素质，而这需要有一个全球观点的教育计划并长期付诸实施。

“高等教育不能回避历史”，改革开放以前，我们发动了一场反封建主义（中国传统文化）和资本主义（西方近现代文明）的声势浩大的革命，自绝于民族历史和世界文明。20 世纪 80 年代末，刚刚开启的全球化思想观念和教育又经历一场重大挫折。90 年代初掀起的所谓“文化热”、“国学热”，最初发起者的意图并非要重建中华民族的优秀文化传统，而是在难以重建六七十年代信念的

段，积极地从事分析和创造性的思维，提高他们认识概念、问题和争端的能力，解释它们的能力，确定信息需要的能力，分析可供选择的解决方法的能力，计算成本和收益的能力，以及做出负责的公开选择的能力。[p41-42]

2. “一个彻底平等主义的社会，必然是一个完全极权主义的社会”。我会同意。但是我要指出，一个部分比较平等的社会，可能更加公平和公正，而且能对更多个人根据“生活机遇”提供比较有效的自由。[p61]

亚里士多德说过，“革命的情感的普遍的和主要的起因是要求平等的愿望”。[p62]

全面的自由导致混乱，从而导致个人自由得以保护的条件的终结；而且条件的全面的平等，要求一种集权的制度，在这种制度下，使条件平等的权力的分配是最不平等的。两种思想，它们的极端形式都是自我毁灭性的。两种思想，在某种条件下，即使达不到极端，彼此也是不相容的。个人行动的自由，也许意味着最有能力、最爱寻衅和最自私自利的人，比能力较差、不那么爱寻衅和自私自利的人达到地位的极端不平等。而且所有个人之间结果的实质性的平等可能需要对有些人的行动大加控制，限制他们的自由。[p63-64]

在高等教育的背景中，我的中庸之道的解决办法是高等院校应该更加积极地寻找（不止是接受）天资高和肯努力的人，然后对那些以前较少处于有利地位的人予以补救的、补充的学业上的帮助和财政上的帮助，使他们有平等的机

危机中，为了对抗 80 年代以来兴起的全球化思想观念，希望激发起一种“爱国热情”和“民族自豪”来拒斥西方文明。

因此，“关于近代文明发展的观点”、“关于文化的理解”以及“使公民准备制定公共政策”方面，我们的学生知之甚少或所知偏狭。我们似乎重视“对作为一系列相互联系的系统的世界的分析”，但由于过早地实施文理分科和高等教育的专业化，我们的学生所知的世界是单一的和相互割裂的。

2. 全面的自由必将导致混乱；全面的平等必将导致专制；全面的不平等必将导致反抗。因此，我们只能希望建立“一个部分比较平等”的社会。这种有限的平等制度首先以自由为价值取向，给予每个人均等的机会，让每个人能在法律的保护下公平地竞争，取得适合个人能力和品德的财富、地位和名誉。与此同时，建立起一种以平等为价值诉求的、保护竞争中弱势群体的制度，让他们不至于在竞争中丧失生存和发展的基本条件。自由竞争和保护弱者之间要保持适度的张力，民主是取得两者之间平衡的有效机制。

我们并非要照搬西方的制度。自由、平等和民主符合中国古代的“中庸之道”。“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”，“致中和，天地位焉，万物育焉”。“率性之道”即自由，“修道之教”即有限的平等，“致中和”则是高于民主的和谐社会的理想。致中和，天地万物各适其性，各得其位，都能自由地生存和发展，这不是比民主制度更美好的制度吗？

会提高他们的才能。[p68]

3. 一个学术上的黄金时代，没有一个被大家接受的确切定义。我把它界定为包括下列要素：内部和外部都接受学术自由，大量的学校自治，教授控制主要的学术决策，广泛的公众尊重，不断增长的财政资助，从事新的事业的机会，以及在若干领域学术上有重大的新进展。按照对社会的服务，可以更加有益于很多科研成果的应用，并使劳动力市场的职业需要得到满足。这样界定，二战以后的四分之一世纪，在很多国家，明显的是一个黄金时代。从世界范围来看，这是历史上的大学最辉煌的时期。[p76]

我并不相信，为什么大众化高等教育或普及高等教育必然是精英教育的敌人，有任何内在的理由，虽然这曾经常常是事实。确实，精英教育曾经是高等教育的全部，现在成为一个不断变小的部分。[p79-80]

但大众化高等教育和普及高等教育可能是精英高等教育的敌人。

(1) 它们可能从精英高等教育拿走资金。

(2) 它们可能为精英高等教育陷入过分限制的政府框架铺平道路。

(3) 它们可能有助于引进不合适或者甚至具有潜在破坏性的内部管理形式。

(4) 如果它们的大量学生涌进这些院校，就有可能淹没精英高等教育的设施……破坏一个精英高等教育系统的最有把握和最快的方法，是迅速地迫使大量学生进入它的构成学校。

(5) 它们可能使传统上如德国由精

我们也不是要回到古代社会去，中庸思想中，能“率性”的只有“至诚”或“纯然天理”的圣人，而所修之道即三纲五常之道，未免太窄。中国古代社会远没有实现“致中和”的理想。因此，我们虽不必照搬西方的思想和制度，但有必要借鉴西方自由、平等和民主的思想，改造和发展中国古代的中庸之道，实现创建和谐社会的理想。

具体到高等教育，克尔所提出的中庸之道的解决办法是可取的。如果还要补充，我们希望为天资优秀而又肯努力的学生提供更好的条件，让他们不至于平庸化或者成为海外大学的预科生；为那些处于不利地位的学生提供更多的帮助，让他们不至于被贫穷、冷漠或者四六级考试之类的困难所压倒。

3. 二战以后的四分之一世纪里，许多国家先后进入高等教育的大众化时代，同时也迎来了一个学术上的黄金时代。高等教育的大众化与精英教育和学术繁荣并没有如人们所担心的那样相互矛盾，以至于伤害精英教育，从而使学术研究走向衰落，而是大众化与精英教育并行不悖，共同繁荣。

大众化与精英教育之间的矛盾只是一种可能而不是一种必然，左列五个方面的矛盾都是可以避免的，关键是要有像克尔这样的精英为高等教育掌舵。正是在这四分之一世纪里，克尔担任加州大学校长，并为加州的高等教育做了总体规划，他“把社区学院的庞大扩张看成有国际学术声誉的加利福尼亚大学的第一条防线”[p80]，成功地避免了大众化对精英教育的冲击。而像克尔这样的

英院校提供进入权的专业人员过剩，带来消极的经济上和政治上的后果。传统大学的学位的持有人数的爆炸，减少了历史上和它们的学位相联系的有保证的地位的不平等；能淹没一个专业，导致失业，或者更加可能，不充分就业，以及强烈的政治上的愤恨。[p80-82]

精英高等教育是社会所需要和对社会有用的；甚至在一个罗尔斯式的具有比较完美的公正的世界，情况也是这样；所有的人能够从更多的知识和正当应用的更高的技能中得益，而且一般地说，他们承认这一点；“差别原则”具有普遍的合理性，在差别原则之下，凭优秀挑选的某些个人将被给予比其他人更高水平的训练和使用这些训练的机会。[p83]

于是，我认为，保持一个有效的高选择型的部分，作为各大学之间功能的或多或少轮廓清楚的分化，或者，如果那样做不可能，在大学内部的各层次或专门单位之间进行功能的分化——高度选择型的部分基本上围绕知识的事情组织；选择型的部分围绕就业市场或普通教育或两者组织；非选择型部分围绕不论什么消费者的爱好组织。[p90]

4. “学术的政治是那么邪恶，因为利害关系是那么小。” [p165]

下列行动必须履行：

(1) 仔细地收集和使用证据，包括在进行“弄虚作假”的过程中寻找“不方便的事实”。

(2) 仔细地使用他人的思想和著作。

(3) 对未经充分证明的事情应持怀疑态度。

(4) 虚心对待可供选择的解释。这

精英在美国不是一个，而是一大批。

“内部和外部都接受学术自由，大量的学校自治，教授控制主要的学术决策，广泛的公众尊重，不断增长的财政资助，从事新的事业的机会，以及在若干领域学术上有重大的新进展”——除非我们重新定义学术上的黄金时代，中国的高等教育离这样的时代还有很大的距离。在世界高等教育进入黄金时代的时候，我们在一浪高过一浪的“思想改造”运动中摧残知识分子，高等学校是重灾区。20 世纪 80 年代刚刚缓慢复苏的高等教育又随着 90 年代初开始的大众化陷入新的困境，我们迎来的不是学术繁荣而是学术腐败。伤害最大的是精英教育，克尔所说的“破坏一个精英高等教育系统的最有把握和最快的方法”不幸被我们采用了。当然，我们不是没有解决问题的办法的，如“传统大学的学位的持有人数的爆炸”所带来的就业问题，我们就采用“被就业”的方法解决了，从而避免了“强烈的政治上的愤恨”。

冷嘲和热讽无法平复内心的伤痛。革命年代，我们有意识地对精英们实行了无情的专政，开放的年代，我们又无知地将精英教育淹没在大众化的洪流中。结果是显而易见的，一个缺少了精英的社会，谁也不能够“从更多的知识和正当应用的更高的技能中得益”，最终受到伤害的还是广大人民群众。

4. 列举美国人的学术道德规范意义不大，因为我们制定了比美国人更为严格和详密的规范。

“学术的政治是那么邪恶”，在中国主要的原因恐怕还不是“因为利害关系

种态度要求充分的自由表达；这种“学术自由”转过来要求容忍除自己的观点以外的其他观点。

(5) 谈话有礼貌，依靠说服而不是依靠压制。

(6) 公开在大学内进行科研的成果。

(7) 在评价别人的学术成绩时仅凭学术价值。

(8) 在处理人和动物时小心体谅，在获取知识的过程中不过分伤害他们。

(9) 除非决策中的全部考虑已经成为研究的问题；除非已经不仅考虑行动，而且考虑可能的反应，要避免逗引和提出政策的运用。学者们不应超出他们的知识。

(10) 把建立在道德和政治价值观基础上的个人评价和与提出证据和分析分开。而且，作为必然的结果，任何个人的评价要直截了当。

(11) 遵循罗尔斯所界定的，而且应用于除学术组织以外的其他组织的“公正分担”的一般原则，“每当一个人已经自愿接受一个假如公平和公正的机构所提供的计划的好处，或者已经利用它所提供的机会以促进他的利益时，他有义务按照这个机构的规则所指定的职责尽自己的一份力量……没有做我们所公平分担的事情，我们不应从别人的合作努力中获得东西”。

(12) 拒绝利用可以得到的创造和传播知识的地位和方便，来促进无关的个人金钱或政治的目的或意识形态的信念。

(13) 完全接受对学生的义务，忠诚地教育他们，仔细地指导他们，公正地

是那么小”，恰恰相反，而是因为利害关系是那么大。在有学术自由的地方，学术是个人的事情，利益相关者和利害关系是那么模糊，学者自己为自己立法，缺乏真正的科学精神的人容易在无制约的广阔空间中自我堕落。在没有学术自由的地方，非学术的利害关系尖锐地凸显出来，邪恶因此而产生。

对科研成果不切实际的高要求和高回报是导致学术腐败的一个关键因素。美国人明白，“在教师的任命和晋升中，年轻教师的评价非常困难，因为他们很多人没有或很少有著作和教学经验。”“即使意图最好，成绩难以界定，也不易估价。这是为什么美国高等教育机构教师的晋升中至少有半数（也许多至四分之三）的教师以资历取代成绩的一个理由。”[p173]而我们的高等学校不仅晋升主要凭科研成果，酬金的发放更是要看科研成果。在高压和利益的诱惑下，高校教师出了大量的科研成果，有人统计过，教育部直属高校科研人员和中科院的科研人员人数差不多，研究成果却是中科院的三倍。教师还要教学，还要为社会服务，这三倍于中科院的成果是如何做出来的？还有人统计，美国大学教师，一生发表的同行评审论文（不是什么SCI）平均每人30多篇。工科教师平均40多篇，文科教师不到20篇，教育学的教师成果最少，平均只有8.4篇。我们的水平比美国要高得多，就连评讲师都不止要8篇同行评审论文，还必须要有发表在重点期刊上的论文。有这么高的水平吗？有必要写这么多的文章吗？（参看查道林：《教育部直属高校与中

评价他们，并且无论如何不剥削他们。

(14) 完全接受学术同事的义务，帮助他们，指导他们的学术研究，特别帮助年轻同事。

(15) 在系科，完全接受义务，在同事中就年龄、学科专业和分析方法寻求合理的平衡。

5. 高等教育在过去比大多数其他的人类机构改变得都要少。它当然比国家改变得比较少，在过去八个多世纪来比经济事业单位改变得要少。早先的波洛尼亚大学和巴黎大学仍旧可以辨认，而且它们同时代的高校仍然以几分相似的形式在运作。很多或者至少多数，当然不是所有国家或者经济的机构都能够这么说。

这使得我相信，今天的大学，像昨天的大学一样，也许比社会的其余部分的大多数改变得少；这是一种相对静止的机构，是一个相对持久的机构，有很多好的理由。它具有某些持久的目的，包括保持过去人类发展的纪录。还有，多数社会大部分时间都曾给大学特别程度的自治以处理它自己的事务。法国需要一个拿破仑，或者德国需要一个希特勒，或者俄罗斯需要一个斯大林征服大学，即使在那时，一些自治的成分也幸存下来。

给它自治，大学已经证明自己是一个对它自己的事务高度保守的机构。教授处于事业的中心。而且，听任教授们自行其是，他们很少改革。他们主要按一致意见管理校务，听从他们年长的成员，而且经常赞成同事们不应提出可能造成不和的有争议的问题。所有这一切

院科技活动之比较》，林曾、高艳贺：《美国高等教育发达的背后：教授发表同行评审期刊文章之比较研究》，载于《高等教育研究》2008年第7期）

对科研成果的高要求是打击知识分子自尊心和自信心的有效武器。革命年代说知识分子“思想反动”，知识分子凭良心知道自己即使思想跟不上时代但学术水平和人格品位是不容怀疑的。现在说一个大学教师科研能力差，评不了职称，加不了薪金时，谁也会自惭形秽，自认低能，最多不过以不屑于学术腐败自我解嘲。

5. 与其他国家的高等教育恰恰相反，60多年来，中国的高等教育变化最多，但除了最初的一次变化外，后来始终也没有发生实质性的变化。

之所以变来变去，根本的原因正是一开始就取消了大学的自治，大学没有自己独立的、持久的，像“保持过去人类发展的纪录”这样的目的，成了为政治和经济服务的附庸。

尽管变化小是高等教育系统的特点，我们仍然热切地期待中国的高等教育系统发生重大的改变。

导致保持现状。总的来说，学生接受教授的职务上的权力，并且无论如何来来往往相对得迅速。行政人员倾向于给予较少权力，他们也是来来往往。这两种潜在的变化来源通常是沉寂的。

[p257-258]

6. 高等教育的漫长历史，包括一个从少数职能到很多职能的延续几个世纪的运动，最初缓慢地增加，但是比较新近，迅速地增加。[p263]

在美国，现在新的职能正在增加，但是并不是单独在美国：

- (1) 社会公平的促进。
- (2) 生活质量的促进。
- (3) 政治改革的促进。

展望未来，至少展现两个新的职能。

- (1) 对青年的剩余责任。
- (2) 关于社会未来的有组织的思考。

早先的（而且在继续的）一系列高等教育的职能多数是关于：①专业训练；②考虑个人的道德和行为；③进行专门化的科学研究，这些职能本质上是学术性的。有些新的职能，虽然不是全部，是比较准学术性的——和学术上的努力有联系，但是只是部分地围绕学术的原则和标准进行组织；但是有一个新的职能，关于社会未来的有组织的思考，具有最高的学术性。[p264-265]

比较旧的一系列职能比较以生产为导向，比较新的一系列职能比较以消费和社会改革为导向。比较旧的系列职能也比较以个人努力为导向，比较新的系列职能比较以集体行为为导向。比较旧的系列职能也多半与图雷内所谓“社会秩序的生产和再生产”有联系；而比较

6. 关于高等教育的职能，我们一直以来是人才培养、科学研究和社会服务。近年来一些学者提出了一些新的职能，如引导社会、创造新职业和国际合作，等等。与美国不同的是，第一，在早先的职能中，尽管我们认为服务社会是美国人创造的新职能，但克尔并没有把它列在三大职能中。第二，在早先的职能中，克尔特别提出个人道德和行为的培养，而且把这一职能看成学术性的，而我们强调的是专业训练，并把道德行为的训练看成一个意识形态领域里的思想政治问题。第三，在新增的职能中，美国人关心的是社会公平、生活质量和政治改革问题，这些问题在中国更加突出，却没能引起中国学者的重视。第四，更加值得关注的是美国人提出了将要发展的新职能。所谓“对青年的剩余责任”是大众化时代所提出的要求，是指高等教育要作为青年走向社会的缓冲地带发挥作用，关心和教育那些还没有融入社会并且没有得到社会有组织地关怀的青年。高等教育大众化时代，许多走出学校的学生较长时间找不到工作，成为“啃老族”和“蚁族”，他们需要得到高等学校的持续关怀。“关于社会未来的有组织的思考”，则是全球化所带来的新问题。世界越来越紧密和复杂的联系所带来的一系列问题不是政治家、市场操纵者和社会团体所能解

新的系列职能更加强调社会秩序的改变。[p265-266]

7. 高等教育与其说是社会的一个发源的部分，不如说是社会的一个响应的部分；而且它必须响应很多至少最初它并不喜欢的东西。现在，艰巨的任务是，在维持学术的完整性和保存提高科研和高层次专业训练的精英职能的同时，吸收新的职能（“整体思考”的职能可能有助于做到这一点）。

高等教育有新的顾客——来自低收入家庭的人和成人；新的争议——对于既定的社会给予支持，进行改革，还是甚至予以破坏；新的课程——一方面补习性的课程，另一方面，空闲时间的兴趣；新型的教师——更多兼职型教师 and 更多应用型教师；新的评分标准——既避免学生失败，又奖赏胜利；新的入学标准或者根本没有标准；新型的学位和证书；新的财政和管理方法；新的鉴定方法——英国一度称为“金本位”的方法不再足够；新的机构——大学不再具有这样一个中心的任务。[p268]

这意味着一个创造性的时代，一个前进而不是紧缩的时代，一个可能进步和不是不可避免倒退的时代。柏拉图说过，“教育的车轮一旦启动，速度总是不断增加”。我认为这是指导教育的首先的和最重要的原则。我们目前就处在一个“教育的车轮”速度调整到一个历史性的速度的漫长的时期之中。[p269]

决的，它要求全球的高等学校的精英们联合起来做出广泛、深入和持久的研究，并将成果反映到课程中，培养出具有全球观念的一代新人，这些职能不是我们所提出的“国际化”所能包含的。

7. 美国的高等教育成功地完成了大众化并且进一步发展了它的精英教育。美国的高等教育走出了象牙塔，发展了新的职能，并且让旧有的职能得到了更充分的发挥。目前，美国人正以积极的姿态迎接全球化给高等教育带来的新的挑战。

我们也在努力向前，中国高等教育的车轮已经启动，速度必将不断增加。1898年京师大学堂创办以来，内战、抗战、“反右”、“文革”，如此深重的内忧外患都没能阻止的高等教育车轮不可能在改革开放的年代停滞不前。办好高等教育，让人的良知和创造力得到充分的发展是人的本性所提出的要求，任何阻止人的发展的行为都将是失败的。我们同样面对新的顾客、新的争议、新的课程、新型的教师、新的评分标准、新的入学标准等一系列比美国更加复杂的新情况，我们还背负着教育理念更新、管理体制变革、精英教育被淹没、教学质量下降等一系列老问题，我们必须做出更大的努力。



# 《大学之用》

## 镜论

1. 大学开始时只是一个单一的共同体——教师和学生的共同体。甚至可以说，它具有灵魂，即某种生机勃勃的核心原则。今天，大型的美国大学就是用共同的校名、共同的校务管理委员会和有关的目标结合在一起的一系列共同体和活动。[p1]

2. 纽曼说，大学的训练“旨在提高社会的知识风尚，培育公共的心智，纯洁国家的情趣，为大众的热情提供真实的原则，为大众的渴求提供确定的目标，使时代理念开阔而清醒，使政治权力便于行使，使私人生活的交往温良优美”。它使人“能出色地担任任何职务，能熟练地掌握任何问题”。

这个美妙的世界就在它被如此美妙地描绘时就已永远地破碎了。1852年，正当纽曼写作《《大学理念》》的时候，德国的大学正成为新的楷模。民主、工业与科学革命都在西方世界大力进行。“在任何社会里游刃有余”的先生们很快对什么都不行了。科学开始取代道德哲学的地位，研究开始取代教学的地位。

用弗莱克斯纳的话来说，“现代大学的理念”已经在诞生了。[p2]

1. 大学一开始就是有灵魂的。凡有灵魂的事物都是一个独立存在的生命体，必将不断地发展壮大。大学的灵魂即大学的核心理念，大学的存在、发展和价值都由它的核心理念所决定。大学一旦丧失了它的核心理念，便只剩下一个僵硬的躯壳。

2. 欧洲大学的灵魂是“自由教育”的理念。自由教育是培养理性的自由人的教育，亦即培养优雅的贵族或绅士的教育。它发端于古希腊的学园，成熟于中世纪后期兴起的大学。纽曼的贡献并不是他提出了自由教育的理念，而是他在自由教育的理念受到近代科学技术教育冲击的时候重申和坚持了自由教育的理念。纽曼作为保守主义者与当时代表进步力量的科学主义展开了论战。

结果当然是科学主义者占了上风。因为“民主、工业和科学革命都在西方世界大力推行”，历史的潮流是不可阻挡的。古老的大学理念必须完成它的现代转型。但说纽曼的理念“永远地破碎了”是不准确的。洪堡的理念本质上并非科学主义的，而是人文主义的。洪堡不仅推崇古希腊的道德哲学，而且他所推崇

很清楚,1930年时“大学已发生了深远的变化——通常朝着它们所参与的社会方向”。这种演变使系科成为大学,出现新的系科;越来越多的研究所出现了;成立了巨大的研究型图书馆;把进行思索的哲学家变成实验室里或者图书馆书库里的研究者;从专业人员手中取来药物交到科学家之手,等等。不是关心学生个体,而是关心社会的需要;不是纽曼的“自然规律的永恒真实性”,而是新事物的发现;不是多面手,而是专门家。在弗莱克斯纳的话里,大学成为“一个有意识地致力于追求知识、解决问题、鉴别成就以及培训真正高水平人才的机构”。一个人不可能“精通一切”——纽曼的万能通才人物一去不复返了。

但是正当弗莱克斯纳写到“现代大学”的时候,它却又不存在了。洪堡的柏林大学正在被玷污,就像柏林大学曾经玷污了牛津大学的灵魂那样。大学包罗了太多的东西。弗莱克斯纳自己抱怨说,它们是“中等学校、职业学校、教师培训学校、研究中心、‘进修’机构、生意事务——如此等等,一股脑儿”。它们从事“难以置信的荒唐活动”,处理“一大批无关紧要的事务”。它们“不必要地使自己丢份儿、庸俗化和机械化”。最糟糕的是,它们成了“公众的‘服务站’”[p3]

历史的发展快于观察家的手笔。古代经典和神学以及德国哲学家和科学家都不能为真正的现代大学——巨型大学——定下调子。[p4]

加利福尼亚大学去年各种来源的营运开支几乎达5亿美元,而且另有近1

的科学是能够“达至修养”的纯粹的科学而非实用的技术。洪堡强调研究,但并不是要取代教学,而是将研究与教学结合起来,通过研究培养学生的自主性、独立性和创造性。总之,纽曼的理念和洪堡的理念都是要培养“理性的人”。

但洪堡的理念在其后的100多年里悄然发生了变化。到弗莱克斯纳描绘现代大学的理念的时候,洪堡的新人文主义显然向科学主义发生了偏转。“科学开始取代道德哲学的地位,研究开始取代教学的地位”,所培养的人才不再是万能的通才而是“高级专门人才”。因为科学研究的迅猛发展开辟出了许多专门的领域,积累了大量的知识,提出了许多新的问题,一个人“精通一切”已经不可能了。不仅如此,技术主义在20世纪兴起,美国的大学率先成为公众的“服务站”,发展成了所谓的“巨型大学”。

尽管译者慎重考虑之后将“Multiversity”译为“巨型大学”,但我仍然倾向于将这个词理解为“多元大学”。多元大学首先意味着它的理念是多元的,它不仅保存了自由教育的理念,接受了教学与科研相结合的理念,而且发展了大学为社会服务的理念。在诸多的大学理念中,自由教育的理念始终是美国大学的核心理念。当美国的大学开始接受洪堡理念的影响的时候,就有一些耶鲁大学的教授们提出要坚持自由教育的理念。当20世纪30年代大学出现庸俗化和机械化的时候,赫钦斯等人创造性地将自由教育的理念转化为通识教育的理念。代表美国大学精神气质的并非很多人所理解的实用主义和技术主

亿美元的建设费；总共雇用4万人以上，比国际商用机器公司（IBM）还要多，而且有多得多的各种努力；有100多个场所、校园、试验站、城乡推广中心以及包括50多个国家的国外项目；它的大学概况手册中几乎包罗1万门课程；与几乎每一个产业、几乎每级政府、本地区的几乎每个人确立了某种形式的合同。提供并保有大量贵重设备。它们医院里有4000名婴儿出生。它是世界上最大的白鼠供应者。它很快将会有世界上最大的灵长目聚居地。它很快会有10万名学生——其中3万是研究生，可是它的开支中远远不到1/3是直接用于教学的。[p4-5]

纽曼的“大学的理念”仍然有它的热心坚持者——主要是人文学者和通才主义者以及本科生。弗莱克斯纳的“现代大学的理念”仍有其支持者——主要是科学家、专家以及研究生。“巨型大学的理念”有它的实行者——主要是现在的大学教职员之中那些为数众多的行政管理人员以及社会上的一般领导集团。[p5]

3. 据说美国的巨型大学校长是两面人。这不对。如果他是两面人，他就无法生存。他是多面人，也就是说，他必须同时面对许多方面，同时设法不得罪任何重要集团。[p16]

大学已经改变了，它变得更大、更复杂、更紧张于搞平衡。[p19]

要使巨型大学确实有效地运转，调停者需要控制每个权力中心，还需要各权力中心存有相互容忍和共同容忍的一种态度，而没有什么领土野心。[p22]

义，而是那些文理学院和常春藤大学所坚守的自由教育的理念。

中国古代大学的灵魂是“君子教育”的理念。君子教育是培养文质彬彬、天人合一、情理相通的谦谦君子的教育。但中国古代的君子教育的理念并没有完成它的现代转型。在历史的关键时刻中国并没有出现洪堡、纽曼和赫钦斯那样的人物。中国现代大学的理念是从西方引进的，我们一开始所引进的就是德国大学的理念。蔡元培对大学的著名论断是：“大学者，研究高深学问者也”。20世纪50年代，我们按照苏联的综合技术主义的思想对高等学校进行了大规模的调整，为研究而研究，为学问而学问的德国大学理念受到批判，大学完全被改造成了为无产阶级政治服务，为计划经济服务的“服务站”。改革开放带来了思想观念的变化，但大学为政治、为经济服务的观念始终没有变化，并在经济飞速发展的过程中得到了加强。

如果自由教育的理念和君子教育的理念是大学的核心理念，是大学的灵魂，那么当代中国的大学是缺少这样的灵魂的。

3. 用“巨型大学”指称美国的“Multiversity”是不准确的，但用这个词来指称中国的合并而成的大学是非常恰当的。克尔提出多元大学的概念时，他任校长的加州大学有10万名学生，到21世纪，这个数字翻了一倍，但这是加州大学10所独立分校学生数的总和，而我们的一些“实质性合并”高校，全日制在校学生数大都在5万人左右。

然而，这样一些在规模上远远超过世界各地大多数大学的庞然大物并不像

“大学的理念”是把大学当成一个村庄，有着一批教士。“现代大学的理念”是把大学当成一个城镇——一个单一工业的城镇——有着一批知识寡头。“巨型大学的理念”是把大学当成一个变化无穷的城市。有人在城中迷失，有人在城市中高升，大多数人使自己的生活在城市许许多多亚文化中的一种。那里比在村庄里较少共同意识，但也较少禁闭感。那里比在城镇里较少目的性，但有更多出人头地的方法。那里也有创造性人物和流浪者的更多匿名的隐蔽所。与村庄和城镇相比，“城市”更像文明的总和，而随着文明的演变，城市越来越多地成为文明的内在部分，并且城市也越来越快地与周围的社会发生互动。在城市里，单一法治之下产生了许多分散的活动。[p23-24]

4. 巨型大学对于学生是一个混乱不清的地方。他在那里难以确定认同感和安全感。但是它提供了广泛的选择，的确足够震惊心灵。在这个选择范围中，他既有机遇又有自由的困境。伤亡率很高。许多人是残存的伤员。自由学习——学生自由选择、自由留下或继续学业——就是胜利。

5. 教师们的生活也改变了。巨型大学处在事态的主流中。除了教师和研究员外，还有顾问和行政管理者。对大多数教师来说，教学现在不像过去那么重要了；研究已经更加重要了。这就出现了所谓的“非教师”（Nonteacher）——“地位越高，与学生关系越少”。[p24]

咨询顾问工作以及其他额外收入来源造就了所谓的“富裕教授”，这一类别

克尔所描绘的“变化无穷的城市”，那里没有多元的文化，也没有创造性人物和流浪者的隐蔽所。由于缺少探索高深学问的精神，更不具有自由教育或君子教育的灵魂，而强调和突出的是工具主义的“服务社会”的理念，中国的巨型大学简直就像一个巨型知识集市，将各种各样的创造、引进或加工的知识出售给政府、企业和学生。这个集市的管理者同时也是知识的贩卖者，不仅不能充当“调停者”的角色，反而具有强烈的“领土野心”，欺行霸市的往往就是这个集市的管理者。由于这是一个巨型的集市，有许许多多繁杂的事情需要处理，于是一些“领土野心”更强的管理者实际退出了知识贩卖者的角色，主要充当了调停者，这些人行走于政府、企业与学校之间，在巨型大学里呼风唤雨，翻云覆雨。

4. 来到多元大学的学生就像来到一个陌生的城市里的人，不再有生活在乡村里的认同感和安全感，但在这里有比乡村多得多的选择，自由选择和自由竞争之后生存下来的都是胜利者。但我们的巨型大学并没有向学生提供广泛的自由选择，伤亡率虽然很低，但胜利者同样很少。

5. 多元大学里教师之间本末倒置的收入差别是导致学生没有认同感和安全感的重要原因。地位高而又富裕的“非教师”与学生的关系疏远，而那些地位低而又穷困的“教师”大都在努力成为“非教师”，学生的愿望和要求就被严重地忽视了，自由教育因此也就不可能了。这是走出象牙塔后的美国大学所面临的

确实包罗一些教师，但并不包括所有的教师。此外，许多教师有助研和助教，有他们的系和研究所，自己成了行政管理者。[p24-25]

6. 一场更广泛的转型没有依靠革命而在几乎未被察觉的时间里发生了。巨型大学已表明它多么能适应创造性的新机遇，多么勇敢地应对金钱；它能多么热切地起到新的、有益的作用，它能多么迅速地变化而装作什么都没有发生，它能多么快地无视它以往的某些美德。[p26]

7. 如果说教师集体代表现在，那么校友集体就代表过去——正如教师是最佳的现在，他们是最佳的过去。校友们是以他们自己的本科生时代为取向的。随着变革的速度上升，校友的关切感似乎也在上升。总的来说，他们关切的是：保留住对教学的强调而不是强调研究，保留住老校园的美而不是新近“改善”的柏油、水泥和玻璃，保留住记忆中的本科生活的总体质量，保留住毕业生入学时的老的录取要求，保留住从未输过一场的球队，保留住“常春藤大楼”的精神而不是联邦拨款大学的技术物质主义，保留住老母校的完整而不是华盛顿方面的奉承。大学越老、越小、越私立、越出名，这种关切也越强烈。

如果校友是关切，那么本科生是不安。最近美国大学的变革对他们没有什么好处——教师教学工作量少了，班级大了，用代课教师替代正规教师，根据研究成果而不是教学能力来挑选教师，把知识分散成无尽的分支。[p59]

大学遭受的压力可能还要加上家

危机。好在美国的大学教师再穷也不至于为稻粱谋，因而“纽曼的‘大学的理念’仍然有它的热心坚持者——主要是人文学者和通才主义者以及本科生”。假如他们的生存受到威胁，如买不起房，纽曼理念的热心坚持者还有多少就很难推测了。

6. 克尔有充足的理由这样满怀信心地赞美他们的多元大学，因为作为一个多元大学的校长，他对多元大学存在的问题看得非常清楚。同样清醒的认识还能从哈佛大学校长博克的《走出象牙塔》中看到。

7. 美国的大学十分关切校友们的关切。这并不是因为校友是美国大学重要的资金来源，而是因为美国人对历史、对传统、对文化的尊重，以及他们对个人的情感和记忆的珍惜。一个没有历史的移民国家，第二任总统亚当斯就号召美国人捐出他们能称得上文物的收藏建立一个博物馆，因为他知道一个拥有历史和文化的国家，人民的生活才可能是幸福的。这一点，单凭个人的生活感受就能得到验证。当你满怀旧情回到母校寻找往日的记忆，见到的却是人非物也非的时候，那种无尽的失落感和空空荡荡会深深地伤害到你。院系调整虽然砍掉了一些教会大学，将教师彻底打乱重新分配，但大多数老校名还在，老校区还在，老房子还在。高校合并、升格、扩建之后，很多老学校连校名都不存在了，老校区和老校舍经过反复翻修后大都变得面目全非。

长们的抱怨，家长们认为他们的孩子正在研究圣台上遭到牺牲……一般来说，公众更关心教学质量而不是研究数量。[p60]

8. 第三点关注是少数学者对理性的攻击，特别是人文学科方面，古老的、追求可能真理（仍然总是潜在地受到“篡改”）的“西方理性传统”在一场反实证主义的攻击中正受到一股力量的挑战，他们更新地、更有信心地追求绝对“信念”，而在这种追求过程中，真理是“被创造出来的”，而不是“被发现出来的”——他们的断言太多了，而验证又太少了。[p126]

9. 我们应当怎样对待下一个世纪——根据以赛亚·伯林的著名论文，当“刺猬”还是当“狐狸”。“狐狸知道许多事，但刺猬只知道一件大事”——或许两件或三件。刺猬“把每件事都联系到一个核心的现象”，联系到“一个单一的、普遍的组织原则，只根据它，所有做的、说的都有意义”，而狐狸则“追求许多目标，而且这些目标往往都是互不关联的，甚至是矛盾的”，它们“各自生活，活动，接受种种离心的而不是同心的思想，它们的思想是分散的和扩散的，趋向许多层次，抓住各种各样经验与目标的实质”，因而无法融成一个“整体一致的内在观点”。刺猬往往“说教”——“充满感情，几乎着迷”；而狐狸“狡猾”——聪明，甚至狡诈。总之，两者的不同在于：秩序对混乱；单一对多样；大视野对调整各种各样非预见的事件；确定性对不确定性。[p156]

通过所有这些变化和挑战，狐狸可

8. 当克尔在1994年再次关注多元大学的时候，发现当年非理性的学生运动已经有了理论果实。我没有想到的是，在美国非理性主义的学者只是少数，而且遭到“断言太多了，而验证又太少了”的非难。因为在中国，1990年代以后非理性主义的后现代思想的引介形成了热潮，教育学科中的一些领军人物大都是扛后现代思想大旗的人。在中国的学界，只要观点新鲜就行，验证的事情是没人关心的。

9. 1963年，克尔在哈佛大学戈德金讲座上发表著名的演说，提出多元大学的理念。当年他踌躇满志，认为一种新的大学理念将要被全世界所追随，尽管他清醒地认识到了多元大学所存在的许多问题。“38年后，2001年，90多岁的克尔坐下来为那部已经成为经典的书写出最新的、也是最后的一个章节。这一次对于未来，他的信心降低了很多，远不是那样的积极。”（大卫·科伯：《高等教育市场化的底线》，晓征译，北京大学出版社2008年版，第280页）克尔列举了除了战争和萧条之外的几种可能的乱牌，包括生产率的增长、高等教育的回报率、美国的衰落、学生的骚动和教授内部的斗争。但最令他担忧的是“对高等教育做决策的核心机构。越来越外向的校董会、协调理事会、立法议会和州长办公室的成员们会不会充分灵活、专注、聪敏地指引学校走出未来的困境？那些处理大学与外部社会权力中心之间系列事物的人们将面临最大的压力。他们有足够的认识、足够的关怀、具备充分的高水平和长期的判断力来有

能处在它适宜的环境；只有狐狸具有足够的警觉、足够的聪明、足够的灵活、不受大视野所蒙蔽、足够的生存主义能力来穿过所有的复杂条件和所有的陷阱向前迈进。但我希望，狐狸周围有几个刺猬提醒它保护大学自主权和教师评议会的权威，并坚持公众和行会福利的重要性。[p169]

如果我在 2000 年是一只狐狸，看看周围有什么情况，我就会专注于以下一些事：

经济市场全球化及其对美国经济和高等教育的影响。

生产率增长速度的波动。

大学教育经济回报率的波动。

寻求职业提升的中学生的新市场（二类市场）。

各州的人口变化。

新的电子技术。

生物科学主宰力上升，公众对这种发明的紧张反应与方向。

不愉快的人文学科内部进行着的斗争，以及大学传统模式与后现代支持之间进行的斗争和其他两败俱伤的冲突。

高等教育进一步融入劳工市场和工业以及导致一度独立门户的校园的解体。

利润竞争者涉足非利润的高等教育。

更多治理权流入非学术的权威（特别是州长和校董）之手。

在更有效利用资源方面内部权力与外部权力之间的斗争。

老年人对年轻人的态度和年轻人对老年人的态度。

才智之都的威信与公众地位在 20 世纪 60 年代以来的下降，当时它们处在

效地处理这一系列事务吗？由于形势的性质，这些机构和处理它们的人们处在风暴的中心。他们应受到很早的严格审查。而大学内部的教师组织需要比过去还要更密切地联系外部力量。它们应具备比过去更快、更有效地反应的能力。”[p169]

克尔毕竟是一只“老狐狸”，凭借他在美国高等教育界数十年的经验和敏锐的洞察力，他警觉到了 21 世纪将要影响美国高等教育的种种新动向。他寄希望于像他一样机敏警觉和随机应变的“狐狸们”，希望由他们组成的核心机构能理顺一张张乱牌，应对各种复杂的新局面。同时希望那些“刺猬们”能坚守大学的核心理念，使美国的高等教育不至于在“狐狸们”的随机应变中迷失方向。

美国的高等教育并不缺少“狐狸”，尤其不缺少“刺猬”，所以克尔的悲观更多的是出于“狐狸”的多疑和谨慎。

但面对中国的高等教育，我们难以乐观起来。逐步发展起来，而且保有自由教育的灵魂的美国多元大学尚且存在让克尔感到悲观的诸多乱牌和管理的问题，一夜之间合并而成，差不多就成了一个“服务站”的中国巨型大学如何管理不能不令人担忧。

其实，中国的知识分子从他们的历史形态来看，并不像以赛亚·伯林所描绘的那样具有鲜明的狐狸或刺猬的性格。他们既有狐狸般的圆熟与融通，又有刺猬般的坚守与刚毅。这是以“致中和”为最高目的的儒家文化所陶塑的品格。美国的多元大学寄希望于“狐狸”与“刺猬”的二元对立与平衡，中国的

公众爱戴与影响的顶峰。

战争与萧条、学生骚乱以及其他乱牌。[p170]

作为一只狐狸，我至少有三点愿望：

(1) 继续进行对新的信息技术的谨慎研究——什么起作用，什么不起作用？但是，随着新产品出现快于老产品的检验，这一过程大为受阻。

(2) 传统大学和后现代大学支持者之间进行公开、深入的辩论而不是游击的冷枪。后现代主义正在向前推进，但没有一种公平的对峙——越来越多的后现代主义岛屿处在一个敌对的大海里。

(3) 对未来大学的道德体系将进行深入的讨论。上一次大家接受的道德准则是在几乎一个世纪以前由美国大学教授联合会提出的。美国大学教授联合会关注过与校董、校长和教师的专有领域相关的道德问题。现在道德问题更多出现在学术世界与外部世界的系列接触之中。从来没有像今天这样有那么多道德问题在打转。

“一个狐狸的时代”(a Century for the Foxes)，我们需要那些环顾周围许多大小事物的狐狸。[p171]

巨型大学则寄希望于致中和的君子。

1945年，哈佛大学校长科南特主持的专门委员会发表《自由社会中的通识教育》报告书。这份报告书阐明了通识教育在高等教育中所应占有的地位，对战后美国的高等教育产生了很大的影响。我们需要一份《和谐社会中的君子教育》的报告书，需要将君子教育的理念确定为中国大学的灵魂。

一个君子的时代！我充满了信心，我的信心建立在我对历史发展的美好想象中。



# 《废墟中的大学》

## 镜论

1. 把作为民族国家意识形态标志的现代大学与作为官僚公司的当代大学区别开来的重要性在于，它能使我们观察一个重要的现象。“一流”正在迅速成为大学的口号，而且想要理解当代大学，需要反思一下追求一流意味着或不意味着什么。[p20]

一流要我们认识到，大学不只是像一个企业；它就是一个企业。一流大学的学生不只是像顾客；他们就是顾客。

作为一个综合的原则，一流唯一的优点是完全没有内在的意义，或更准确地说，没有所指。[p21]

一流是通用的等级标准。由各种不同的内容所做的分类，如学生类型、班级的大小、资金情况、馆藏量等，都可放到一起，用一流这个唯一的标准来衡量。这种评价标准并不是出于盲目的和简单的考虑。学者们以一种引以为自豪的严肃认真态度，在杂志中用了整整两页叙述他们如何制定这个评价标准。因此，学生类型的划分标准是入学分数（越高越好）、学习过程中每学年的平均分数（越高越好）、非本州学生的数量（多为好）、标准时间期限内毕业率（达到正常

1. 把“Excellence”翻译为“一流”真是神来之笔。它让我在阅读过程中无时无刻不在做中西大学的比较，并且反复追问：中西大学站在了同一终结点或同一起跑线上了吗？中国的大学也进入了后现代抑或已成了雷丁斯所说的“后历史大学”吗？“一流”和“Excellence”究竟有何不同？

对于有魔力的语言要特别保持高度的警惕。表面上有着惊人得相似的东西，骨子里有着本质的差别。“一流”的等级标准在西方国家是“通用的”，而在我们国家是“统一的”。作为通用的标准，一流是一种内在评价的等级标准；作为统一的标准，一流是一种用以衡量各个大学水平的外在尺度。

在美国，“联邦政府历来不对高等教育进行直接监督和控制”，一流的等级标准是院校用来做自我评价的。“鉴定的关键之处在于它是一种同行评价程序，鉴定机构的那些负责人本身都是教育工作者，而不是政客或官僚。”总体上，“鉴定程序的效果很好。它鼓励院校在一种缺乏危机感的环境中不断进行反思和改进，可能更重要的是，它还提供了一

标准是好事)。班级的大小和质量是以师生比(应该低)以及终身制教师与兼职或研究生助教(应该高)的比例为标准的。对教师队伍的评价标准是具有博士学位者的数量、获奖者数量、或得联邦奖金的数量和次数,所有这些都被认为是价值的标志。“资金”类评价是以大学财政是否健康为标准的,如用于日常费用、学生服务和奖学金支出的预算的比例是否合理。馆藏量是以学生人均占有图书量、大学财政预算里图书馆所占的百分比以及图书馆预算中用于购买新书的比例为标准的。最后一项是声望,它把本校校友进入高级大学官员调查表的数量和在加拿大各大型公司担任首席执行官的数量结合起来作为衡量标准。一流的最终标准是把各个数字的比例结合起来:学生占20%,班级的大小占18%,教师占20%,资金占10%,图书馆占12%,声望占20%。[p23-24]

分数是学生成绩的唯一标准吗?为什么效率享有特权,因而就自动地认为按时毕业是件好事?需要多少时间才算是受了教育?调查认为,最好的教师应具有最高的大学学位,能争取到最多基金,并忠诚地保持大学系统的正常运转。但什么是好教授呢?好大学一定是最富有的吗?如果把图书馆主要看成储藏知识的地方,那么它与知识是什么关系呢?图书量是馆藏意义的最好衡量标准吗?知识是简单地从仓库再生产出来的,还是在教学中生产出来的?为什么大学高级官员和大型公司的首席执行官是“声望”的最好判断标准?他们有什么共同点,这种协调一致是否令人担

种无须政府直接参与而质量可以得到保证的有效机制。”在美国,质量评估有悠久的传统,但在西方其他地方,评估遇到了很大的阻力,“阻力是根据这样的观点,认为质量评估是政府用来控制高等教育的一个干涉主义的工具。”(参见弗兰斯·F.范福格特主编,王承绪等译:《国际高等教育政策比较研究》第75-76页、433页,浙江教育出版社,2001年版)

在中国,评估是自上而下的行政行为,是政府部门对高等学校的直接监督和控制的手段。在中国,评估所遇到的阻力同样是巨大的。但那只是全体教师和学生,包括大部分管理者内心的强烈抵触,外在表现却是“热烈欢迎”和“积极配合”。也许,评估的目的正是要达到这样一种“天下英雄尽入吾彀中”的效果。

因此,对于中国来说,追问“分数是学生成绩的唯一标准吗?”“图书量是馆藏意义的最好衡量标准吗?”这样的问题意义不大,或者说并不那么重要。

这些问题并不具有学术性,只具有情感性。它拷问的是良心。

争创一流的实质不一样,原因也不一样。在西方,一流理念表面看来是世界文化全球化、大学管理官僚化的结果,说到底后文所说的现代理性主义的终结。

全球化即美国化,美国化意味着民族国家意识形态和民族文化的消亡,剩下的是美国文化无内容的一流。管理的官僚化即管理的大公司化,它意味着消费主义的货币关系主宰一切,剩下的是空洞的一流服务。这是现代性的终结,作者接着用了整整五章的内容追寻这一过程。

忧?“声望”这一项会不会提高对价值指标水平的偏见?人选是如何确定的?为什么“声望调查”以已有的声望为评价标准?

这些问题大多是哲学问题,因为它们都不能产生认知确定性或确定的答案。[p24]

在美国,大学与国家的关系一直是不明确的。这是因为美国的公民社会是建立在约定或契约基础上的,而不是建立在唯一的国家种族特点的基础上的。[p31]

霍普斯金大学的现代特性的关键特征:美国作为一个民族没有内在的文化内容。[p32]

今天全球的“美国化”(不同于冷战时期、朝鲜战争和越南战争)并不意味着美国民族的支配地位,但要认识到美国民族思想的无内容性,这种无内容性能够分享货币关系的空洞性和一流的空洞性。

在这场运动中,美国绝不孤独。英国转向“绩效指标”也应当理解为迈向通往一流话语之路,正如北美一样,一流正替代文化诉求。[p34]

追求一流标志着这样一个事实:不再有大学的概念,或更确切地说,这个概念已经失去了它所有的内容。作为一个完全属于系统内部的没有所指的价值单位,一流只不过标志着技术的自我反映的时刻。系统所需的是投入运行,而且空洞无物的一流指的只是最大限度的信息输入/输出率。[p37-38]

这种功能转变的含义是认为大学不再适合充当——用阿尔都塞的说法——

问题的复杂性在于,为了振兴中华而争创一流的努力,其结果却是比虚无和空洞更可怕的虚伪和虚假。西方的一流理念抽空了文化的实指性内容而成了一个一般性的衡量标准。这种一般性的标准虽然没有思维的具体,是解指涉化的,但它是对具体的抽象,一流的美国大学是实实在在的,其教学质量和科研成果可以被实在地感知到。中国所要争创的一流是那些行政管理部门急切期待出现的,堪与西方一流相比的,甚至能够“赶英超美”的,能为中华民族争光的具体成果。正是因为这样一些指标的具体性、期待的急切性和管理部门的专制性,大学在外部强加的巨大压力和各种名利的诱惑下运行,完成指标成了“硬道理”和一切工作的中心,文化荒芜了,心灵荒芜了。虽然出了一些二流的、三流的成果,但一流的成果仍然在急切的期待中。减轻压力的办法除了艰苦努力外还有弄虚作假。而一旦后一种办法屡屡奏效,也就少有人愿意做出长期艰苦的努力了。成果仍然在出,但大都是一些虚假的、“垃圾的”成果。于是大学真的处在“废墟中”了。

意识形态的国家机器，因为大学不再主要是民族国家的意识形态武器，而是一个有自主权的官僚公司。

席勒把文化大学看成与理性国家相适应的准教会，主张大学在国家的职能上应如教会在封建或专制君主制国家的职能一样。然而，目前的一流大学被理解为一种官僚系统，它的内部规则完全是利己主义，而不用考虑更大的意识形态规则。[p38]

2. 大学并不是历来就一心追求一流的官僚体制的。我们将看到，大学理念在过去曾经被给予一种一流理念所缺乏的实指性价值，这种价值的原因与民族国家密切相连：对一流的诉求产生于民族国家不再是资本主义的一个基本单位之时。在那一时刻，并不是国家之间互相斗争，以便成为资本主义的例证，相反，是资本主义吞并了民族国家的理念。[p41]

现代大学一般来说曾拥有过三种理念。这个故事正如关于现代性的许多故事一样，也是始于康德，正是康德最先设想出被理性理念所指导的大学。康德的洞见被洪堡的文化概念所接续，而在近期，重点则落在了一流这样一个技术—官僚性质的观念上。这个序列中最后这个观念的显著特征就在于，它没有所指物。也即是说，作为大学所指的一流，本身没有任何所指。一流大学是一个大学理念的幻影。[p51]

康德将现代大学建立在理性基础上，而理性给了大学一种现代意义上的普世性。[p53]

康德体系中自然与理性的二律背反

2. 一般认为，大学理念的发展是从英国的自由教育的理念发展到德国的教学与科研相结合的理念，再发展到美国的服务社会的理念。与这样一种认识有所不同，雷丁斯认为大学理念的发展是从康德的理性理念到洪堡的文化理念再到美国的一流理念。

这两种认识有其内在的一致性。发端于亚里士多德，完善于纽曼，以牛津大学为代表的自由教育的理念的核心内容是追求人的理性的完善，康德正是现代理性主义的代表人物。教学与科研，正如雷丁斯所指出的，是洪堡所指文化的两个方面。而一流大学的理念正是在大学走出象牙塔、服务社会的过程中形成的。

雷丁斯的视角是独特的，它让我们看到了大学理念与民族国家理念的密切关系。现代大学的理念是在普鲁士民族探索理性的复兴的过程中形成的。从康德到席勒到施莱尔马赫到费希特到洪堡，德国人成功地找到了理性地复兴普鲁士民族文化的道路。

普鲁士民族文化的复兴就是理性的复兴，理性的复兴就是哲学的复兴。19

使得主题无从选择：达到理性则是毁灭天性，达到成熟就是完全忘却童年。

席勒给了康德著作中的体制化问题一个说法，即它是一个困境，表现为一个人如何才能从“自然状态”走向“理性状态”，同时又不毁掉自然本性。简单地说，答案是，借助作为美育过程的文化。[p60]

施莱尔马赫提出了一套阐释学，作为重新打造传统的方式，以便把自然的行为提高到理性的层面，借此，他将大学指认为这样一个中介性机构。

一方面文化道出了一种身份，它是构成一切学习对象的知识的统一性；它是科学—哲学（Wissenschaft）的研究对象。另一方面，文化道出一个发展过程，一个塑造个性的过程——即教育（Bildung）。在现代大学里，这个过程的两个分支分别是科研与教学，而德国唯心主义者的特点在于坚持认为，大学的具体性就在于它是一个上述两者合而为一的地方。[p61]

洪堡为柏林大学所构想的计划综合了对知识话语的根本性重组，借此，大学对国家发挥着间接或文化的功能：寻找其作为历史实体的客观的文化意义，并对其主体进行道德的主观培养，使其成为那种身份的潜在承担者，这两个功能同时发挥出来。[p65]

19、20 世纪的理解上还出现了一个重大转变，被民族国家赋予反思文化身份任务的主要学科从哲学转向了文学研究。[p67]

民族文学这一概念对英语国家的“大学”产生过尤为显著的影响。[p68]

世纪，德国哲学的星空群星璀璨。理性的发展也推动了科学技术和社会生产的发展，德国人摆脱了被法国人征服的自卑和压抑，走上了民族复兴之路。

德国人的大学理念隐藏着一个危险。理性地探讨哲学是德国民族的光荣传统，但自从洪堡将哲学与纯粹的科学联系起来后，德国大学的兴趣逐渐从研究哲学转向研究科学，进而转向研究应用科学，转向技术。被哲学统一起来的破碎的德国民族又面临着被发展起来的技术破碎化的危险。德国人没有回头，直至把欧洲和整个世界撞得粉碎。

与此同时，英语国家赋予了文学研究反思文化的身份，用民族语言铸炼民族情感和民族精神，培养博雅的绅士，用以抵抗科学技术的机械性和工具性。

德国人误入歧途，从洪堡的新人文主义转向了科学技术。中国人不幸抓住了德国人的尾巴，直接将科学技术视为现代理性的唯一代表。为了追赶西方现代性，无情地毁灭了本民族的文化，特别是那些代表民族文化核心内容的哲学思想和文学艺术。

我们也曾研究中国哲学，但正如陈寅恪给冯友兰的《中国哲学史》写的审查报告中所说的，用西方的概念体系和方法研究中国古代思想，难免有“隔阂肤廓”之感。这样的研究只会让中国人感到寒碜，甚至产生中国无哲学的结论，更加崇拜西方的哲学。

我们也曾掀起一个文学创作的高潮。但“五四”新文学运动是“五四”新文化运动的一部分，它的目的与 19、20 世纪欧洲的文学研究正好相反。民族

文化的这一概念是在与技术——即与英语里的“科学”——相对立的意义上理解的。19世纪技术的发展引起了社会统一的问题。破碎化（Fragmentation）不再是德国民族问题所造成的结果，而是工业化带来的普遍威胁。于是文学取代哲学成为保存种族身份的手段，并将其与历史进步这一概念关联起来，而历史进步是跨民族的，因此是危险的。[p71]

如果文学是民族文化的语言，是物质生活的机械性活动以外的精神活动的书面证明，那么通过学习民族文化而进行的智识文化方面的博雅教育就能造就有教养的绅士，他们的知识没有机械性或直接的用处，只是与作为文学的民族语言的活力之间有一种精神上的联系。

[p74-75]

3. 作为资本主义自我再生产主要事例的民族国家的崩溃，实际上取消了现代大学的使命。这种使命过去一向是以研究和灌输文化之名来造就国民的，而这种文化，自洪堡以来，一直认为是与民族身份不可分离的。强烈的文化观念随着民族国家而生，而我们现在面临的却是后者作为社会意义中心的消失。一旦民族身份这一概念失去其政治关联，文化概念简直就不可思议。承认文化本身不值一谈的论调在20世纪90年代文化研究的体制化崛起中表现得十分明显。[p85]

文化是一个没有中心的文本整体。它基本上就是以为“万物”都被视为受文本性问题影响、都被视为指意活动，以此为条件发生的一切。如

文学，包括民族语言，在白话文运动和文学革命中被彻底地抛弃了。它的目的不是培养君子，也不是培养像英国人那样的绅士，而是要培养摧毁旧世界的战士，其旗手的自画像正是一个扛着投枪、握着匕首的战士的形象。

于是中国大学的现代理性仅仅剩下了实用主义的科学技术。1949年以后，旧中国的大学理念几乎被彻底抛弃，唯独继续坚持并且得到发扬的是唯科学主义的技术理性。

3. 中国，作为一个民族国家，其民族性的具体指涉恰恰在寻求民族独立和民族解放的过程中被一次又一次的运动掏空了。因此，在中国，尽管民族身份仍然与政治紧密地关联在一起，但文化概念同样是“不可思议”的。20世纪90年代在中国掀起“文化热”，文化在中国不是“不值一谈”，而是值得“大谈特谈”，什么东西都可以披上“文化”的外衣，什么东西披上“文化”的外衣后就光鲜亮丽起来。谈文化的特别是鼓励谈文化的，“醉翁之意不在酒”，在乎政治与经济。而文化本身却在“大谈特谈”的过程中耗尽了它仅有的一点遗存。被如此折腾和利用之后，中华文化如同老子所说的周礼：“其人与骨皆已朽矣，独其言在耳。”

果一切都是指意活动，那么研究指意活动就是无所不研究；文化研究看起来不是一门具体学科，而是拒绝一切学科的具体性。[p94]

4. 要抵制技术统治的大学，而抵制的基础又并非虔诚地主张了解大学的真正所指，即那种救赎大学的所指，那么这个问题就很难描述了。

谈论大学的人绝大多数无外乎持两种立场：要么是怀旧型，呼吁回归洪堡式的组装共同体（Modular Community）与社会功能理想；要么是技术统治型，要求大学接受自己的大公司身份，产量更大，效率更高。一味鄙视“一流”论不是办法。在我看来，当代地理政治局势不允许我们有任何回归各种层次的国家拨款的想法，而国家拨款是冷战时期西方大学的特征；冷战时期的文化（不管是人文科学还是自然科学中）是超级大国竞争的一个领域。随后出现的经济压力意味着我们不可能指望更充分地实现洪堡式的理想，即便民族文化的叙事还有一个可以当成参照的主体。[p119]

当代大学仍然为人提到的三种功能是研究、教学与管理。当然，第三种是就资源配置而言发展最快的领域；前面我也说过，管理的发展象征着德国唯心主义教学与科研合约的废止。其实，我还想说一点，一流大学是这么一回事，普遍管理原则取代了教学与研究的对立，结果教学与研究作为专业生活的两个方面就被包含在管理之中了。[p120]

现代大学是一种废墟化的（Ruined）体制。那些残砖碎瓦不能是怀旧的对象，供我们凭吊失去的整体，在此我们应该

4. 后现代思想家陷入了一个困境，他们批判现代的理性主义，但提不出救赎的办法，因为救赎意味着运用他们所反对的理性。

于是，在尖锐地批判了一流理念之后，雷丁斯选择了接受一流的理念和废墟化的体制，不再留恋现代理性主义的残砖碎瓦。

这是一种无可奈何的选择，是迫于“经济压力”。冷战结束后，西方国家对大学的拨款减少，大学不得不走出象牙塔，寻求与大公司的合作，以争取更多的资源。而争取到的资源掌握在管理者手中，各方投资人要求对大学实行公司化管理。大学因此失去了它的独立和自由，教学与科研被量化成了一流的管理目标。

试图重新估计一个事实，即大学不复存在于连续不断的进步史，那种逐渐揭示某个统一观念的历史。[p122]

5. 要想开放教育问题，我们无须将教育再中心化（Recenter），而是要解中心化（Decenter）。对教学情景进行解中心化，我的意思是，不能从一个自以为是整个过程意义的唯一保证人的至高无上的主体视角来理解教学，不管这一主体是学生、教师或是管理者。对教学解中心化始于对实用性的教学场景（Pragmatic Scene of Teaching）的重视。这就是要否认任何一种视角的优越性，使得教学不再是对自主主体的再生产。管理者不可将整个体制牢牢操纵在手中，教师们也不可把学生牢牢掌握在手心，学生们也不可把控自己，任何人都不可玩这种把戏。[p144]

我坚持认为教学是一种关系，一张义务之网，以此来替代自主性的诱惑，替代从所有的义务之中独立出来的诱惑。[p150]

教学既非使学生信服，也不是要和他们相互融合，教学，就像精神分析，是一个无止境的、不会终结的过程。

防止教师学生相融合，并使得教学永无止境（结构上就是不可完结的）的是一张义务之网，它向实用性的语言情景的四个维度延展：发送者、接受者、指涉物、指意行为（Signification）。教学的所指物，即它所指向的目标，是思想之名（Name of Thought）。

我们必须认识到，随着民族国家的衰颓，大学变成了一种开放的、极具灵活性的系统，现在我们应当用空洞的思

5. 雷丁斯接受了“一流”的理念，并不意味着他服从于“一流”的体制化评估指标体系。他接受了虚空的“一流”之后，通过对解中心化的实用性教学场景的描述，使得“一流”的评估指标无法操作，让虚空的“一流”更加虚空。雷丁斯的描述如同所有关于后现代教学场景的描述一样，无非借助于“对话”来替代教师对学生自主性主体的有意识的塑造。所不同的是，雷丁斯是彻底的“对话主义”者，他并不寻求主体间的“视域融合”，而是要求在一种相互倾听的义务关系网中无休止地对话下去。对话总是指向“思想之名”，但并不寻求“答案”。这样一种教学场景是无法对其进行评估的，因为它处于一种永不休止的运动中，目标在过程中产生又在过程中不断改变。这样上课的教师，是无法交出五大教学文件的，因为课程要到课堂上去创造，需要教师和学生共同参与。除非跟着学生一起完整地听完一堂课，否则评估的专家是无法对一个教师的教学进行评估的。

其实，雷丁斯同样提出了他的“一流”标准，如：解中心化是好的；要做一个积极的倾听者；要公正地对待每一个思考的学生和他们的思想。

雷丁斯的观点同样不是稳定的知识，如是否存在稳定的、可交换的知识和同质化的价值标准就值得讨论。我的观点是：关于科学知识，波普尔和库恩的观点仍然值得尊重；关于价值，永恒



想之名来取代空洞的一流理念。这两个空洞之间的第一个差别在于，思想不同于一流，不会将自己伪装为一种理念……第二个差异在于，思想不是以答案而是以问题的形式运作的。一流能够运作是因为没有人追问一流的意义。

[p151]

如果教育要从总体上挑战大学不断扩展的官僚化，那就需要将我们对教育过程的描述加以解中心化，而不只是在教学之中采取一种对立的立场。只有这样才能我们开放教育，使其具备一种用以抵制商品化的时间性，对此，我们所借助的论点是：倾听思想（Listening to Thought）并不是花费时间生产自主主体（或者一个对立的主体）或是自主的知识体，而是通过倾听思想，我们一起思考，开放义务的网络，正是这一网络使得意义的问题作为一个可以争论的场所而保持开放。要公正对待思想，倾听我们的对话者，这意味着去听清那些不能被说出但总是试图使自己被听见的东西。这是一种同稳定的（甚至是相对的）、可交换的知识生产不相容的过程。探究价值的问题意味着承认：并不存在一种同质化的价值标准，可以用来联结教学场景的各极，以形成一种单一的评估尺度。[p157]

体制性的实用主义（Institutional Pragmatism）就是要认识今天大学的真实面目：这种体制的运作再无须任何先念性的主张。由于它们的运作无须文化的宏大叙事，现代性意义的大学已经随风而逝。作为一种一流的官僚化体制，它不再要求将语词的多样性统一为意识

主义和要素主义的观点并没有过时；关于大学理念，纽曼和洪堡的理念仍然值得追求。在追求现代理性方面，我们还有很长的路要走。我们不可能跨越现代性与西方站在同一起跑线上。

我并不反对雷丁斯的对话主义，但他的对话主义，包括他的体制性实用主义和各抒己见的大学共同体，都不是拯救中国大学的良药。

我们应该首先放弃对一流大学的热切追求，然后重新找回中华民族文化的具体指涉，将英国的纽曼理念、德国的洪堡理念和美国的服务理念和管理理念与中国传统的君子教育的理念结合起来，同时避免追求现代性的过程中唯理性主义的倾向和对大学的公司化管理。

必须首先放弃争创一流的热切追求，否则大学将在满足评估指标的过程中彻底地虚伪化。为此，国家必须加大对大学的投入，要像抓经济一样抓教育，要像应对金融危机一样应对教育危机。如果目前的投入不增加或者增加得太少，即使政府和学校不用评估指标逼迫大学教师，大学教师自己也会努力成为“一流”以争夺到更多的资源。争创一流的努力程度以及大学废墟化的程度是与经济压力的大小成正比的。在欧美国家，由于经济的压力相对较小，大学的废墟化程度并不如雷丁斯所说的那么严重。自由教育的理念仍然是大学的基本理念。而且，像雷丁斯这样的后现代主义者在大学里只是少数，现代性并没有因后现代主义者的批判而动摇。

而要重新找回中华民族文化的具体指涉，经史子集四部的研究和教学是必

形态整体,就能整合纷繁的内在多样性。它们的统一不再关涉意识形态,而只是扩大化了的市场上的交换价值。

那些如我一样认为过去的大学是一个可以发挥批判功能场所的人,现在必须直面这样一个现实:当前自由批判(新规划中体制面貌不可想象的转换,等等)的增加与它们的社会重要性的减少成正比。[p161]

我们得思考一种交往在其中并不明晰的共同体,一种交往的可能性不是基于共同的文化身份,不是由于这一共同的文化身份而得以巩固的共同体。[p176]

如果学生和教师都放弃怀旧,并且朝着保持问题开放的方向行进,那么在一流大学中,解指涉化过程所形成的活动的开放性,将留置出充裕的可供操控的机动空间。[p182-183]

大学的废墟给我们提供了一种体制,其内在的教学关系的不完整和不会终止的本质能够让我们谨记于心:“共同思考”也就是一个各抒己见的、表达不同见地的过程;它属于对话主义(Dialogism),而不是对话(Dialogue)。

不可少的。欧洲近现代民族国家的意识形态正是在对民族历史、哲学和文学的研究和教学的过程中确立起来的。雷丁斯并不觉得全球化过程中民族文化的消亡有多么可惜,他还鼓动我们抛弃怀旧的幻想,屈服于公司化的“一流”理念,他这样做除了考虑到经济压力外,恐怕还因为全球化即美国化,“一流”的理念即美国的理念。雷丁斯虽然是加拿大人,但加拿大与美国是不分彼此的。

但我们不必持狭隘的民族主义的观点,欧洲人所确立的大学理念,包括美国的“一流”理念,我们都要学习和借鉴。尽管我们并不认同雷丁斯的“对话主义”,但他的“解中心化”课堂仍然是一面观察我们的课堂教学的很好的镜子。

# 《失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的》

## 镜论

1. 从一开始，哈佛大学的教育目标就定得非常伟大。1650 年的大学特许状中就说，大学的第一笔捐赠将用于“发展优秀的文学、艺术和科学成果……增进来自英国和本地（印第安）年轻人的知识，并为他们提供住所和其他必需的设施”。所以从办学伊始，学校的目标就是：创造知识，教育年轻人，让他们掌握必须掌握的知识，为他们指明正确的生活道路。[p20-21]

埃里奥特任哈佛大学校长 40 年，他给哈佛大学带来了翻天覆地的变革。从上任之初，埃里奥特的工作重点就明确无误。在其就职演说中，他宣布哈佛大学的将覆盖全人类知识。[p28]

在呼吁学术卓越的同时，埃里奥特还革命性地把所有的课程向所有学生开放。在埃里奥特上任前的这些年里，学生的学习选择权微乎其微，学生选择课程只局限在特定的年级。[p29]

埃里奥特的改革也付出了代价：“新的教学方法带来了学生知识结构的支离破碎和不同学生在学习进度上的差异。这些都破坏了原先教学组织的完整性。” [p39-40]

1. 哈佛大学的灵魂是自由教育和通识教育的理念，它以培养理性的自由人为宗旨。

哈佛大学在其创建之初及随后的两个世纪里，招生规模不满百人，水平大约相当于高级中学，但已经抱定了伟大的目标：培养有知识的神职人员，把清教徒移民从英国带来的知识在美洲这片殖民地上发扬光大。当时的清教徒中，大约有 100 多人毕业于牛津大学和剑桥大学。可以想见，如果来到美洲大陆的都是一些最初来到弗吉尼亚的囚徒，没有受过良好的教育，也没有伟大的教育目标，北美洲的发展将比南美洲更加缓慢。

从牛津大学和剑桥大学所继承而来的大学的灵魂即自由教育的理念。人们普遍认为，洪堡以前的欧洲大学是培养神职人员、医生和律师的，实施的是专业教育。人们普遍忽略了这样一个事实，无论是医学、法学还是神学，都要以文学为基础。而文学教育就是当时的自由教育、通识教育，其课程内容为古希腊罗马的著作，其中包含了大量的亚里士多德所说的探讨原因和原理的自由学术。

后来洛厄尔提出的改革方案至今仍是哈佛大学的教学模式：“在我们这个复杂的社会里，通识教育的最佳方式就是培养学生‘广泛涉猎、学有专攻’的知识结构。” [p40]

二战后，在哈佛大学和其他地方，对课程问题研究的深入及其体现出的理性主义都是空前绝后的。1945年出版了267页的《自由社会的通识教育》，后因其装帧而被称为“红皮书”。[p43]

报告认为，通识教育不是一般意义上的知识教育。通识教育肩负了特殊的使命。它需要将学生塑造成为有责任感的成人和公民，同时培养学生完善的人格和认识自我及世界的方法。通识教育具有独特的视角，“一种成功的民主制度（不仅指政府制度，而且包括人们的精神世界都渗透了民主思想），需要最大多数人们共享高尚的人格和正确的世界观”。任何简单的事实都不能构成通识教育的内涵；公民社会需要不同背景的人们具有共享的价值观。“通识教育的核心是继承‘自由’和‘人文’的传统。单纯的知识学习或技能培养都不能帮助学生明白我们的文明得以源远流长的基础是什么……除非在学生成长的每一个阶段，都让他们持续地、带着价值批判地接受这些自由和人文的传统，否则通识教育的理想就是一句空话。” [p44]

通识教育应该设法找到“一个统揽全局的逻辑体系，一种强有力的认识架构……足以整个教育制度提供目标和指引”。“这种逻辑体系还应该融合美国精神的元素，特别是那种虽然追求各异却依然精诚合作的精神——也就是说，

所谓灵魂，就是传统中那些永恒不变的东西。欧洲大学的灵魂是自由教育的理念。中国古代的大学是有灵魂的，那就是君子教育的理念。近代以后我们丧失了君子教育的灵魂。我们一度招来了自由教育的灵魂，但最终还是丧失了它。我们正是在追求西方人所确立的所谓人类伟大的理想的过程中，丧失从西方招来的自由教育理念的。

不变的是灵魂，是本质。变化的是现象，是形势，是本质所展现出的具体性和丰富性。不变中有变，变中有不变。埃里奥特是哈佛大学发展变化中一个关键人物。他的贡献有两点：一是哈佛大学的课程几乎覆盖了当时人类的全部知识；二是所有的课程向所有的学生开放，任由学生选择。百科全书式的教育和百科全书式的人物是古希腊和文艺复兴时期的共同特征，那时的天才们都是个性鲜明的通才。但19世纪人类知识的发展取得了长足的进展，埃里奥特的通才教育面临挑战，到20世纪初，洛厄尔提出“广泛涉猎、学有专攻”的新理念。

全面阐述通识教育理念的是“红皮书”。二战以后，美国和苏联走了一条不同的道路。美国人反思一战接二战的原因，认为技术主义和工具理性所造成的人的专业化发展，忽视了人的价值追求，割裂了人的整体性，从而导致了灭绝人性的战争一次又一次地发生。只有继承“自由”和“人文”的传统，培养完整的人格，真正的自由社会才能建立起来。而要继承“自由”和“人文”的传统，就要改变专业教育的做法，实施通识教育。苏联人缺乏这样的反思能力，或者

相信人类精神的价值和意义不随人们理解的不同而有差异。”在通识教育中，价值教育应该渗透到各课程中，甚至应该成为理科课程的一部分。[p45]

2. 2005 年春的课程改革只是“空瓶子”，并没有实质性的结果，也没有给课程问题提出明确的答案。几经延期，2005 年秋，一份通识教育报告终于出台，而报告证实了这样一点：由于校长没有对“名著之所以为名著”的问题给出自己的看法，当然对学院的教授来说，也只能是“以其昏昏，使人昏昏”。如果萨默斯和科比原本希望自己能像科南特倡导的通识教育和亨利·罗素夫斯基的核心课程那样，给哈佛大学学位历史留下浓墨重彩的一笔，那么他们的希望落空了。他们发现，如果大学领导人自己不能明辨方向和目标，那么伟大的课程就不能诞生于官僚人员的只言片语或者教授们喋喋不休的争论中。

新课程完全放弃了共享知识、共享价值观甚至共享抱负的理念。[p51]

现在的哈佛课程中，鲜有体现人性自由、启蒙理想和美国社会民主思想的。[p52]

哈佛大学的课程很少帮助学生把我们共享的文化遗产运用到当前有争议问题的思考和讨论中。[p53]

3. “亚利士多德有一句名言‘人天生是社会动物’。培养学生的社会适应能力，正是美国高校存在的理由。”[p63]

为了解决该问题，洛厄尔创建了“学生宿舍”（Houses）的制度——几百个背景不同的学生与一些教授和导师共处一地。洛厄尔的出发点是相当民主的。[p64]

说有反思能力的苏联人都在残酷的大清洗中被消灭了。直至斯大林集团垮台后，苏联才开始专业调整，缩减专业数，拓宽专业面。中国先是追随苏联反对帝国主义，斯大林垮台后又扛起反修正主义的大旗，所以直至 20 世纪 80 年代末，我们才开始反思专业教育的问题。但我们仅仅像苏联人那样缩减了专业，对于继承“自由”和“人文”传统的通识教育，我们仍然态度暧昧，因为我们对西方自由社会仍然保持着高度的警惕。

2. 几乎在萨默斯校长推行课程改革的同时，哈佛文理学院投票通过了对萨默斯的不信任提议。随后出台的通识教育报告进一步证明了这位经济学家和前财政部长确实不适合担任哈佛大学的校长，因为他不明白哈佛大学长期以来所形成的教育宗旨：培养继承“自由”和“人文”传统的理性的自由人。

3. 接下来，刘易斯从寄宿制、讲座制和课外活动三方面讨论了沟通和合作的问题。

与我们的学生宿舍不同的是，哈佛大学的学生宿舍有配套的教室、图书室、活动室和体育场，是一个个 300~500 人的小社区，入住的学生是随机分配的。

今天的哈佛大学的学生，无论男女都被随机分配到各学生宿舍，当然他们也可以提出与朋友同住一室。尽管学校并没有强制规定，但实际上，现在所有哈佛大学的学生都选择了住读。

从更广泛、更深刻的意义上说，学生宿舍也具有教育的目的。“学生宿舍计划是一次杰出的实验，某些方面甚至是哈佛学院建立以来最好的尝试，更重要的是这次成功的变革影响深远……学生个体得到了更多关注，同时住读迫使学生学会自立，学生自学的时间增加了，同时教师也能为学生提供更多的指导。因此，学生宿舍计划可以培养本科生认真、成熟的态度，这正是大学生与中学生的不同之处。大学教育要解决的问题就是一个道德问题——培养学生发展自身的思想、身体和人格的意识。而学生宿舍计划正好有助于解决这一问题……学生宿舍计划是实施道德教育的社会工具。” [p65]

4. 在谈论师生交往时，人们总是把讲座课程 (Lecture Courses) 视为反面典型。 [p67]

大学的任务不仅包括生产知识、向年轻一代传授知识，还包括整合 (Integrate) 知识。而出色的讲座课程能够同时做到这三件事。

哈佛大学的师生比是 1:8，这相当不错。大多数课程的学生规模在 20 人以内。许多研讨会课程有意限制了学生人数，有些课程 (如关于楔形文字的课程) 尽管不受欢迎，但为了知识的延续还是有必要继续开设的。考虑到哈佛学院的规模和课程的数量，所有课程的平均规模还是

最大的不同是宿舍的主管一般都是德高望重的教授，教授全家人和学生一起住在学生宿舍里。这样的设计和制度安排具有深远和广泛的教育意义。

4. 住在学生宿舍里的教师毕竟是少数，教师和学生的交往主要还是在课堂上。要能在课堂上展开师生交往，至少需要两个条件：一是教学班级的规模要小；二是教师要有非常充分的准备。多少人一个教学班最恰当呢？“共同的意见似乎是 12~16 人之间的某个数在长期来看有着最大的可能来鼓励人们讨论。” (斯蒂芬·D.布鲁克菲尔德著，周心红、洪宁译：《大学教师的技巧》，浙江大学出版社 2005 年版，第 65 页) 哈佛大学的大多数教学班都在 20 人以内。哈佛学院主要承担通识教育，教学班级的规模大一些，但也就在 50 人上下。

扩招以前，我们就没有从师生交往的角度考虑过教学班级大小的问题，外语学院的班级人数较少，但只是因为口语练习的需要。扩招之后，由于教学资源紧张，教学班级越来越大。许多学校从节省教学资源的角度考虑，规定没有达到所谓“规模效益”的班级不能开课。课堂成了单纯的传送和接受知识的地方，通过师生交往培养学生的积极性、主动性、创造性、包容性，形成正确的社会态度、价值观和审美观，丰富内心情感，锻炼理性的反思能力成了不可能的事情。

在鼓励教师投身于教学方面，哈佛大学也遇到了困难，因为学术成果成为教授聘任的主要指标。我们再一次发现：人家做得好的地方，我们总是学不像；

较大的，大致在 50 人上下或者更多。一旦一门课程的规模超过了 100 名学生，究竟有多少学生就不再重要了。[p69]

几乎从学术成果成为教授聘任的主要标准开始，教学就被看成一项与学术研究无关的技能，有时甚至被认为与学术研究相排斥。

由于教师晋升的标准太过青睐研究成果，新教师在备课时通常无法得到前辈的指导，或许他们只能模仿过去自己老师的风格。同事也不会鼓励他们花太多时间思考怎样成为好的教师，或者设想开设新的课程，因为这些同事不希望给予他们错误的暗示——花时间提高教学能力将有助于晋升。

要新开设一门大型课程，这本身就是一项学术成就。如果在决定教师的聘任与晋升时，学校能意识到这一点，从长远来看学生将享受到更高质量的教学，讲座形式也可以发扬光大。如果一所大学想取得发展，在聘任教师时就应该坚持这样的理念：若能出色地完成一门课程的教学工作，说明该教师拥有非凡的才智，而不是因为他偶然掌握了一项技能。[p70]

5. 已有数据表明，学生参加课外活动并不会影响学习成绩，却会提高其满意度。[p73]

姑且不论具体内容，我们来看看本科生的体育活动。几乎在所有的课外活动中，学生都能体验与其他同学合作的过程，而这种体验恰恰是学术生活难以提供的。课外活动是一种与学术活动截然不同的社会活动。[p75]

6. 在学生咨询问题上，我们可以发

而人家做得不好的地方，我们却比人家做得更糟糕。

能在课堂上组织学生对相关学术问题展开深入讨论的教师比仅仅对相关学术问题有深入研究的教师具有更广博的知识，更敏锐的洞察力和更无私的奉献精神。没有广博的知识，难以应对不同学生提出的各种复杂的问题；没有敏锐的洞察力，难以随机应变，激发每一个学生的创造力；没有无私的奉献精神，难以在课堂上展现出创造性的思想，而不担心这些思想被他人剽窃。如果教授职称是大学教师非凡才智的标志，完全应该将它授予那些教学水平很高、深受学生喜爱而没有多少科研成果的教师。而那些仅仅拥有科研成果，很少和学生交往，教学水平很一般的教师只能授予他们研究员的职称。

5. 更不应该把学术水平看成评价学生的唯一重要的指标。学生的交往能力、合作精神甚至比学术水平更加重要。要把培养交往能力和合作精神的课外活动看成大学教育中必不可少的教育环节和教学内容。

6. 大学是学生解决人生问题的地

现教师的能力和学生的期待之间存在明显的反差。学生咨询工作不容易做。学生有大量的学习机会,但在这个年龄段,他们对自己的能力和志向还不甚明了。

[p77-78]

学生咨询的内容可分为学术咨询、道德教育和自我了解。

有相当一部分新生没有配备具有丰富学术经验的导师。[p80]

如果学生在生活中稍遇坎坷,过去导师的做法往往是鼓励学生要坚韧不拔、勇敢坚定;而现在导师动辄建议学生进行心理治疗,或者建议学生寻求免责和延长完成特殊任务的期限。[p82]

强迫学生在课堂上思考什么是善行、什么是美德,或许并不是唯一或最佳的方式。道德推理很难在课堂上传授,因为学生们总是习惯于取悦教师、取得好成绩。

在我看来,小组讨论从来不是讨论道德难题的最好方式,因为快速回答鼓励的是机械盲从和情绪化的辩论,而不是冷静、深入的思考。

我发现唯一行之有效的道德教育方式是“出其不意”地呈现道德问题,把道德教育与生活联系起来。[p83]

导师——即便是学术导师——最重要的工作,是帮助学生了解自我、为自己的决定承担责任,并支持学生走自己的路,不要让他人的期待主宰自己的思想。[p84]

只有当大学在任命教授时,更多地关注教师的性格、德行和智慧时,我们才可以期望教授成为优秀的指导教师。说得更直接一点就是:如果我们真的想

方,人生最大的问题是如何认识自己。古希腊人把“认识你自己”写在神庙的门楣上。人生的诸多困惑需要导师的指点,西方的大学很早就实行了导师制。导师的职责是帮助学生认识自己,让他们懂得在大学里学习什么,如何生活。寄宿制和导师制是哈佛大学培养学生道德水平的两大法宝。刘易斯说,担任哈佛学院的院长时,他的重要任务就是为学生选择能指导他们生活的最好的宿舍主管和导师。

我们把学生宿舍交给临时工来管理,这些人既不会把学生教好,也不会把学生教坏。我们把如何指导学生生活的事情交给年轻的政治辅导员,是希望他们把学生教好。我们的教育主管部门坚信,对学生不断进行意识形态的灌输,学生的道德水平就会提高。为了树立政治辅导员的权威性,学校把任命学生干部、评奖学金、助学金的权力交给他们。

教育是心灵的交流,是一种感动,权力强行介入教育只能给教育造成巨大的破坏。将人人都讨厌的课程确定为必修课,学生不但会讨厌这门课的内容,还会讨厌教这门课的教师。将关系到学生生存和发展的权力交给学问和道德水平并不比学生自己高多少的刚毕业不久的思想政治辅导员,学生对这些人就会阳奉阴违。仇恨和虚伪就是这样进入学生心灵的。道德教育就这样走向了它自身的反面。

然而,即使是在全体大学教师中选择能指导学生生活的导师,我们仍将遇到巨大的困难。在这一方面,即使是哈佛大学,近年来也遇到了困难。由于在



拉近师生关系，而不仅仅只是给学生以学术上的指导，那我们就应该向学生及其家长承认，我们在这一点上做得并不好。

和普通大众一样，教授中也有人性的弱点和缺陷。酗酒、对未成年人的不当性行为、乱发脾气、心理崩溃——普通大众有的问题，教授也有。所不同的是，教授的这些问题会对学生造成更大的负面影响。[p86]

大学不应该传递出这样的信息：大学教师与家长一样都只是普通人。[p86-87]

7. 2000—2001 学年，所有哈佛大学的学生的成绩中有 51% 是 A 或 A-。2001 年 6 月毕业的这一届学生中，有 91% 获得了“毕业荣誉”。[p91]

顶尖大学的评分方式之所以受到外界关注，是因为高分被看成学术成就卓越的具体表现。无论是个别学生的分数，还是一所学校学生的所有分数，都显示了人们正疯狂追求学术卓越。人们根据分数很容易对学术标准做出判断，分数升高便是学术标准下滑的标志。[p92]

一直以来，当评分过高的时候，学校管理层就会出面施加压力，控制分数。然后分数就会稳定一段时间。在其他时候，压力来自于学生，他们从来都只会抱怨分数太低了，而不会认为太高了。

年轻教师在学校所处的地位是脆弱的。当他们想要获得哈佛大学的终身任教资格时，本科生《课程评价指南》(Course Evaluation Guide) 中对他们的评估，可能是在教学方面决定他们晋职与否的唯一指标。即使学生评价课程的时间是在得知期末成绩之前，但年轻教

选拔和任命教师时，学校所重视的是学术水平，并不十分关注甚至完全忽略教师的性格和德行，加上急功近利的工具主义对教师的长期影响，大学里能真正符合学生导师要求的教师越来越少了。

凡是个人行为关系到千千万万其他的人的人都不是普通人，教师和官员都不是普通人。既要有一个良好的选择机制，还要有一个良好的惩戒机制，保障教师能把学生教好，官员能维护人民大众的利益。

7. 分数所标示的学生的成绩越来越高，而学生的实际水平却越来越低。当教学关系变成了一种利益交换关系，这样的事情就会发生，荣誉准则就会遭到破坏。学生需要高分标示其卓越，教师需要好的评价以备考核和晋升，交易就在这样的相互需要中在一些师生之间达成了。特别是当选课人数与工作量挂钩，选课人数要求达到多少人以上才开课时，这种交易更容易达成。

问题来自两个方面：一是学生评教；二是追求规模效益。从严格的学术自由的意义上讲，学生是没有资格评价大学教师的教学水平的，因为大学教师的教学水平在很大程度上取决于他的学术水平。只有学术水平相当的同行有资格相互评价。布鲁贝克说：“教学自由是那些在掌握高深学问的技术方面受过训练的人的特权。由于学生仅仅是初学者，他们还不是足够成熟的学者，因此不能充分享有学术自由。”（布鲁贝克著，王承绪等译：《高等教育哲学》，浙江教育出版社 1987 年版，第 58 页）按照学生的要求进行教学，只会降低大学的教学水平。

为了追求规模效益而规定达到多少

师希望获得学生好评的压力，仍使他们不愿被公认为打分严格的人。事实证明，学生对教师的好评，与教师给学生的得分是同步的。[p100]

8. 人们心中有一个古老的观念：大学就是一个把孩子培养成人的地方。特别是在寄宿制大学里，学生进入大学就意味着他们从此离开了父母的呵护。大学里的规章制度对于学校来说是维护秩序的手段，而对于学生来说则是从家庭控制走向个人独立的行为规范。大学向学生提供良好行为的典范，逐步告诉学生他们被寄予的希望，并对触犯规范的学生课以纪律惩处。通过这些方式，大学帮助学生树立对生活及其行为后果的责任心。然而这些教育方式正在远离如今的大学。因为我们试图取悦学生，我们说不得他们的错。因为学生只看到眼前的需求，而我们总是有求必应。我们没有告诫他们抬头望望长远的目标，因为学生及其家长期盼自己身上毫无瑕疵，而我们没有让他们为自己的错误负责。结果大学维护的是学生的孩子气，却未能真正帮助他们成长。[p126]

9. 哈佛大学在许多领域都要争第一，而且通常能获得成功。但是哈佛大学在维护卓越形象的同时，也牺牲了自己更远大的目标。哈佛大学的领导人听任学校的办学方向偏离教育的宗旨，只一味地迎合消费者的需求。在这些领导人的眼里，哈佛已经不再是传统意义上的哈佛，而只是一个品牌。[p219]

10. 劳伦斯·萨默斯是当前大学困境的一个产物，而不是其根源。他是一名经济学家，在他的眼里所有人的行为

选课人数的课程才能开课，大学将成为迎合学生兴趣和流行文化的知识快餐店，高深学问和古代经典将逐渐退出大学课堂，成为书斋里的学问。久而久之，就连书斋里也将不再有这样的学问了，整个社会将更加低俗化。

8. 每个人都是在父母和教师的呵护中长大的，然而总是处于呵护中的孩子永远长不大。孩子们需要呵护是因为他们还不懂得规律、规范和规则，不懂得如何生活在自然和人类社会的既定秩序中，更不懂得如何发现和创造新的规律、规范和规则，从而获得更多的自由。教育，特别是大学教育，正是要让学生懂得这些道理，依靠自身所获得的理性能力独立地、自由地生活。

当学生已经懂得这些道理并且具备了行为能力后仍然不能担当起自己行为的责任就要受到相应惩罚。没有规章和纪律的严格约束，很难培养起学生的责任心。

由于对学术标准和规章制度的执行越来越松懈，我们的学生越来越孩子气，越来越脆弱，越来越经不起挫折。而大学为了自身的完美和卓越，担心伤害到这些已经经不起风浪的孩子，更加放松对他们的要求。在这样的恶性循环中，大学放弃了把孩子培养成成人的责任。大学应该受到惩罚。

9. 迎合消费者的需要，大学将偏离教育的宗旨。服从统治者的需要，大学将丧失自身的灵魂。独立不迁，横而不流，既是大学教师应有的品格，也是大学应有的品格。

10. 如果是在中国，萨默斯就是最好的大学校长人选。当过财政部长，熟

和决策都受到理性选择和权力而不是信仰和奉献精神的支配。他受雇于一个基本由商业界和金融界人士组成的学校董事会，自然会对雇主有求必应。作为美国前财政部长，他深知金钱在影响社会方面的威力。他在华盛顿任职期间学会了如何玩弄权术，也深知媒体的影响力，知道控制信息渠道的重要性。他知道“防民之口，甚于防川”的道理。

在他任校长的五年里，文理学院预算赤字从预期五年后的1亿美元，下降到现在的4千万美元；同期学校的捐赠增加了80亿美元。萨默斯是一名出色的经济学家，却不是一个出色的管理者。[p223]

在萨默斯管理下的哈佛大学，学生和教师就像政府眼里的选民，只是一个个利益群体，而不是生动个体的组合。根据这些利益群体的规模和影响力的大小，学校满足各自“发言人”提出的利益诉求。学校承诺减轻对学生的课程要求，学校还向女生承诺建立女生活动中心。教育问题上的支持和反对意见，是通过政治而非学术的方式来平衡的。当独立思考被传统的平民主义思想取代后，哈佛大学的独特性也就丧失了。

公众的争议和校内的不满贯穿了萨默斯的任职过程。但在分析其失败原因时，人们更多议论的还是其人格和管理风格。毫无疑问，他在哈佛大学的鲁莽，就像是一头公牛闯进了瓷器商店。他的不敬不只针对个别教师，而是针对整个学术界。然而，如果他的言论有一点创新之处，或许事情还不至于那么糟糕。但萨默斯并没有提出富有创见的改革计

悉政府各部门的门道，可以通天；是经济学家，懂得如何运用策略支配全体教师和学生；是玩弄权术的高手，能应对各种复杂的局面，将各方势力摆平。萨默斯也一定是一位大受欢迎的校长，不仅因为他的任内哈佛大学的捐赠增加了80亿美元，而且因为他能照顾到教师 and 学生的各方利益。

但哈佛大学的教授们把萨默斯赶走了。因为他把人看成经济人而不是有信仰和精神追求的人；他把人看成政治动物而不是生动的个体；他没有远见卓识，不能整体思考，只知道就事论事，零打碎敲；他只会玩弄权术，诉诸制度，没有学问家那样的智慧、知识和判断力；他的头脑中没有哈佛大学建校之初就已经提出，在长期的发展过程中不断完善，作为哈佛大学之灵魂的大学理念，他的头脑中只有那些操作性、技术性的手段和技巧。总之，他所追求的是没有灵魂的卓越。

假如萨默斯像埃里奥特那样校长一当就是40年，假如连续几任校长都是萨默斯这样的人物，哈佛大学早已失去了灵魂。假如所有的美国大学的校长都是萨默斯这样或者比他更糟的人物，自由教育和通识教育的理念将不再是欧美大学的文化传统，而仅仅是一种在大学里宣讲的传统文化。

这样的假设是不可能成为现实的，除非美国的大学校长也像中国的大学校长一样是由上级主管部门任命的，全体大学教师和学生毫无权利选择他们的校长。

2005年3月15日，哈佛文理学院

划，没有提出富有远见的教育理想。他没有为学生和文理学院的教师们点亮前进的明灯。一个大学需要观念和目标的指引；需要一个充满理性的工作思路和目的。而哈佛大学现在只是提出了一系列零敲碎打的方案。萨默斯提出的任何工作议程都是磕磕碰碰、难以让人信服的。萨默斯将以弱势校长，而非强力校长被历史记取。

萨默斯的失败之处，主要不在于他太咄咄逼人，或太不合时宜，而是从学术事务的角度看，他拥有的智慧、知识、判断力太缺乏了。[p226]

投票通过了“学院对劳伦斯·萨默斯领导能力的不信任”的提议。按照计划，第二年的2月28日还将有第二轮不信任投票。“估计这场不信任投票将以压倒性多数通过，而支持者将来自那些关注校长品德和诚信的教授们。经过与大学董事会的一番讨论，萨默斯于2006年2月21日宣布辞职，这样就避免了再次投票时将遇到的羞辱。”（p225）

# 《什么是教育》

## 镜诠

1. 教育者不能无视学生的处境和精神状况，而认为自己比学生优越，对学生耳提面命，不能与学生平等相待，更不能向学生敞开自己的心扉。这样的教育者所制订的教学计划，必然会以我为中心。在人的存在和生成中（以人的年龄、教养与素质差别区分），教育环境不可或缺，因为这种环境能影响一个人一生的价值定向和爱的方式的生成，然而现行教育本身却越来越缺乏爱心，以至于不是以爱的活动，而是以机械的、冷冰冰的、僵死的方式去从事教育工作。爱的理解是师生双方价值升华的一个因素，但实现它的途径如今似乎已不是教育，因为现行教育的运用恰恰阻碍了爱的交流。因此，如何使教育的文化功能和对灵魂的铸造功能融合起来，成为人们对人的教育反思的本源所在。[p1]

人在自我的生成上有几种需要尽其全部人性去冲破的阻力：第一，绝对的阻力是每个人在本质上的不可改变性，而只是在外观上有所变化；第二是内在的可塑性；第三重阻力则是人的原初自我存在（Ursprüngliches Selbstsein）。与这三重阻

1. 雅斯贝尔斯认为，人的存在即人在所处境遇中的精神状态，是一个人与他周围的人所构成的精神交往关系。人的处境和精神状态是复杂的，存在之状况并不尽如人意。人的生成即人对存在的超越。唯有身心敞放、平等交往过程中所产生的爱的力量能超越此在之状况，趋向本真，契合大全。没有爱的教育仅仅是达到某种规范和要求的训练而已，其过程本身就是痛苦的，这种痛苦会泛化为对教育者、教育内容的恨，甚至会泛化为对受教育者自己的恨。这样的存在正如萨特所说的“烦”。

爱的教育是心心相印的理解和关怀，是一种感动和激励。在中国的传统中，存在于教育关系中的爱具体表现为“父慈子孝”、“兄友弟恭”、“尊师爱生”。这是一种有差等的爱，既维护了父兄师长的尊严，又要求父兄师长以一种仁慈、友好、关爱的态度对待晚辈、弟妹和学生。这与雅斯贝尔斯所要求的师生之间平等的爱是有差别的。这种差别不仅是古代与现代的差别，也是文化的差别。

爱是当生命之本源、事物之本源彼

力相对应，存在着三种不同的教育方法：第一种是训练，它与训练动物相似；第二种是教育和纪律；第三种是存在之交流（Existentielle Kommunikation）。每个人在自身中都要与这三重阻力相遇，都须经过自我训练、自我教育、与自我进行敞亮交流的过程。如果要与他人交往，那么，在第一种方法（训练）中，人就成为纯粹的客体；在第二种方法（教育）中，人便处在相对的开放的交往中，更确切地说，是在有计划的教育环境中；在第三种方法（存在交往）中，人将自己与他人的命运相连，处于一种身心敞放、相互完全平等的关系中。因此，训练是一种心灵隔离的活动，教育则是人与人精神相契合，文化得以传递的活动。而人与人的交往是双方（我与你）的对话和敞亮，这种我与你的关系是人类历史文化的核心。可以说，任何中断这种我与你的对话关系，均使人类萎缩。如果存在的交往成为现实，人就能通过教育既理解他人和历史，也理解自己和现实，就不会成为别人意志的工具。[p2-3]

所谓教育，不过是对人的主体间灵肉交流活动（尤其是老一代对年轻一代），包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产教给年轻一代，使他们自由地生成，并启迪其自由天性。因此，教育的原则是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基，而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的知识（当然，作为教育基础的能力、语言、记忆内容除外）。真正的教育绝不容许死记硬背，也从不要每个

此相契合时内心的一种感动和体验。只有在心心相印、物我为一时才会有这样的感动和体验。它常常与理性相冲突，某些时候我们既不能理性地要求自己爱，也不能理性地要求自己不爱，爱就是一种真真切切的体验，只有感动了才能体验到，装不出也去不掉。知识则不同，我们可以理性地要求自己去学习 and 掌握某种知识，知识一旦被掌握就成了一种工具，我们既可用它也可以不用它去完成某一具体的事情，达到某一具体的目的。

本源即万事万物之所由来，是万事万物的本质规定性和无限可能性，是生命的真谛，宇宙的真理。就个体生命而言，导向本源的教育是发掘生命潜能，培养创造力、亲和力和意志力，赋予人生价值和意义的教育。这样的教育始终贯穿着对生命的肯定、关注、尊重和关爱。它就是爱的教育。爱的教育本着对生命的热爱而赋予生命以力量和价值。

儒家的教育思想就是爱的教育思想。理学家们提出了“天之大德曰生，人之大德曰仁”的命题，认为天地间有一股生生不息的伟大力量，这种力量表现在人身上就是仁爱精神。教育就是要通过格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国平天下的过程，领会宇宙人生的真谛——天理，激发起内心本有的良知良能——仁爱。我们苦苦地向西方探求真理，却不知道我们的传统文化与西方的现代思想并无实质性的冲突。

人都成为有真知灼见、深谋远虑的思想家。教育的过程是让受教育者在实践中自我练习、自我学习和成长，而实践的特性是自由游戏和不断尝试。[p3-4]

在我看来，全部教育的关键在于选择完美的教育内容和尽可能使学生之“思”不误入歧路，而是导向事物的本源。教育活动关注的是，人的潜力如何最大限度地调动起来并加以实现，以及人的内部灵性与可能性如何充分生成，质言之，教育是人的灵魂的教育，而非理智知识和认识的堆集。通过教育使具有天资的人，自己选择决定成为什么样的人以及自己把握安身立命之根。谁要是把自己单纯地局限于学习和认知上，即便他的学习能力非常强，他的灵魂也是匮乏而不健全的。[p4]

2. 如果将知识分类，则可分为现行知识和原初知识，原初知识赋予现行知识以本义，但这两种知识方式的可教性与传递性并不相同。数学、天文学及医学知识的内容与熟练的技巧都可以以简单的、直接的方式传递给学生。但是，关涉人的存在本源和根本处境的哲学无法传递。[p17]

一部文化史在某种意义上成为对真理不断追问的历史。

对不能说与不可说的东西，在对话中只能是间接传达出来，但是在毫不保留的对话方式中，这种方式在团体中时常发生，真理会一刹那在人群中突然亮起来，但这只能在生活交往中出现。[p18]

本真的传达仅仅存在于人与人之间，这种传达并不向所有的人敞开，

2. 格物致知是通过对事物的研究而获取知识，而不是简单地记诵书本知识。朱熹特别强调读书的重要性，但他反对简单的记诵，要求“虚心涵泳”，用生命去领会圣人的精神境界，使圣人的思想若从己出。诚意正心和修身是真实地面对自我的内心世界，引导自我的灵魂朝向生命的本真，不断提升自我的精神境界。齐家治国平天下则是在与他人和世界的交往过程中，在处理人与人之间的关系和各种复杂的具体事务的过程中，赋予生命以现实的意义，实现人生的理想和价值。

这样的教育与雅斯贝尔斯所说的原初知识的教育相契合。它关涉存在之本源和根本处境，需要用生命去理解、感受和体验，存在于人与人、人与周围世界的交往、对话和精神契合之中。

而是选择那些具有敏感气质的人作为传达者。

对话的唯一目标便是对真理的本然之思。其过程首先是解放被理性限定的但有着无限发展的和终极状况的自明性，然后是对纯理智判断力的怀疑；最后则是通过构造完备的高层次智慧所把握的绝对真实，以整个身心去体认和接受真理的内核和指引。

通过教育从而获得反思和辩驳能力，而这种能力也是具有高尚人生境界的一种标记。无知之人对真理竟狂吠不止时，哪怕他是皇帝，我们都可以对其嗤之以鼻，而将其看成未受过教育启蒙、灵魂干瘪苍白的粗鄙之人。[p19]

3. 按照理智的判断，我们可以分辨出两种计划：一种是在特定情况下不可缺少的细节安排；另一种是对一个无法达到的整体进行全盘计划。后一种计划是会造成灾难的。[p22]

教育绝不能按人为控制的计划加以实行。教育计划的范围是很狭窄的，如果超越了这些界限，那接踵而来的或者是训练，或者是杂乱无章的知识堆集，而这些恰好与人受教育的初衷背道而驰。[p24]

人，只能自己改变自身，并以自身的改变来唤醒他人。但在这一过程中如有丝毫的强迫之感，效果就丧失殆尽。而世界状况的改观则视理性在它的范围以及个人在其影响力范围之内所能达到的程度而定。

把整个人类的亲在视为一个群体组织的全盘计划——这种计划在根本上就受到人类理解力的限制——是对真正人

3. 在雅斯贝尔斯看来，大全是神秘而不可知的，在这一点上他继承了康德的思想。为什么对一个无法达到的整体进行全盘的计划会造成灾难？为什么教育绝不能按人为控制的计划加以实行？为什么对教育进行全盘的计划是对人性的扼杀？我们已经有了惨痛的教训却至今还没有对这些教训做出深刻的反省，我们甚至仍然在很大程度上相信或依赖“全盘计划”。“计划经济”早已被否定了，但各式各样的“计划教育”、“计划学术”、“教育工程”、“人才工程”仍然在大行其道。

对于人的理性能力老子和孔子早就有了深刻的认识。“道可道，非常道。名可名，非常名”，常道和常名如同雅斯贝尔斯所说的大全，只能接近而无法把握。因此个人只能“见素抱朴，少私寡欲”，存养人性的本真，达至自我的完善，而不能积极有为地去改变他人的天性。儒



性的扼杀。同样的，凡是以各种方式最终将我们整个的亲在拉入不必要的违反本性的任何计划，都是不可容忍的，因为这些计划并没有把自己限制在真正而且必须可计划之事上，反而让这些计划侵吞了属于人的自由。[p26]

4. 在孩提时代，传统总是潜移默化地渗透到年轻一代身上，然后年轻一代总是通过和历史、将来和伟大人类的塑造的内在联系意识到传统。作为了解的已经熟悉的过去就成为现在想象内容的历史，并只有在与过去的连续性中创造未来。因此，才有了人类存在的客体，缺少它，人就不能意识到自我。[p38]

我们的乌托邦意识经常想要脱离现实境遇，而去过一种与现在不同的生活，这种生活与过去或未来有关：本真的在是属于过去的。当下的生活是缺乏自身的在的，只有经由回忆，当下的生活才有了在的折光。回忆是本质的、是使当下成为可能的东西。[p39-40]

5. 教育须有信仰，没有信仰就不成其为教育，而只是教学的技术而已。

教育，不能没有虔敬之心，否则最多只是一种劝学的态度，对终极价值和绝对真理的虔敬是一切教育的本质，缺少对“绝对”的热情，人就不能生存，或者人就活得不像一个人，一切就变得没有意义。[p44]

绝对的东西可以分为两种：一种是大众共有的，如一个人所属的阶层，或者国家，或者对无限的追问中所体现出来的宗教意识；另一种是个人性质的，如真实、独立自主、责任和自由，一个人也可以同时具有这两种性质的绝对事

家虽然主张积极有为，但孔子确立的教育原则是“不愤不启，不悱不发”，“扣则鸣，不扣不鸣”，只有当受教育者有了内心的自觉，有了对话的需要和愿望的时候，教育者才可以根据受教育者的个性和具体问题给予适当的点拨和启发。

4. 当下生活的荒诞和虚无是因为我们丢弃了传统，忘记了过去。如同浮萍与蓬草，没有了根基之后，只能是无所依凭地随波逐流，随风飘荡。我们本来一直生活在雅斯贝尔斯所说的轴心时代所创造的文明中，并且在几千年的漫长岁月里不断丰富和提升了这一人类文明，使它成为人类文明史上的一个伟大的奇迹。是我们丢弃了它之后，才丧失了中华民族的自我意识，成为了一个以西方思想为指导思想的群体，这也是人类文明史上的一个惊人的奇迹。

5. 缺少对“绝对”的热情，人就不能生存，所以孔子说“朝闻道，夕死可矣”，曾子以仁为己任，“死而后已”，孟子提出“舍生取义”。缺少对“绝对”的热情，人即使活着也活得不像一个人，时时刻刻都在贪恋随起随灭的现象世界的梦幻泡影。什么都是浮云，连同其自身的存在。

物。[p44-45]

6. 出于科技、经济和军事的目的，人们愿意将巨大的财力物力放在教育上，但不论在苏联或者西方，科学价值的评价与精神价值的评价都不可同日而语，那只是科技方面的事，而科技仅是运用理解力所做的具体研究。培养出来的科技人员只是服务于某些目的的专业工人，他们并没有受到真正的教育。因为技能的训练，专业知识的提高还不能算是人的陶冶，连科学思维方式的训练也谈不上，更何况理性的培养。

另一种教育便是本真的教育，它肩负着伟大的使命，因为这种教育的延续将奠定控制科技和军事带来的灾害之基础，对整个教育问题的反思，必然追溯到教育的目标上去。人类的将来，取决于本真的教育能否成功。[p50]

本真的教育（不同于专门训练）发展到一定阶段甚至对技术本身也有帮助。专门技术训练将人制造成最有用的工具，但即使完全以自然科学来教育人，也未必就能培养出具有自然科学素质的人。因为自然科学撇开技术上的用处不谈，主要探究大自然的事物，人类原初的求知欲推动了认识的不断进步，没有这种进步就不会有新的发明，或者是依靠原有的研究成果能有一定的发现，但是不久之后，发明就会停止。[p52]

人不只是经由生物遗传的，更主要的是通过历史的传承而成其为人。[p53]

我们之所以成为人，是因为我们怀有一颗崇敬之心，并且让精神的内涵充斥于我们的想象力、思想以及活力的空间。精神内涵通过诗歌和艺术作品所特

6. 雅斯贝尔斯严格地将教育区分为工具的训练、狭义的教育和存在的交往。每个人都有其本质的不可改变性，但能通过训练成为某种工具，服务于人自身以外的政治或经济的目的。这样的训练与对动物的训练无异。狗在本质上不是服务于人的，经过训练以后才成为服务于人的工具。但即使经过了数千年的训练，狗仍然是狗。

人同时又具有内在的可塑性，在一种相对开放的、有计划的教育环境中，人运用个人的经验与反思的能力与他人的精神相契合，接受他人的思想，传承历史文化，成为一个有教养的人。在这样的教育过程中，人虽然处在有目的、有计划的教育环境中，但这样的教育的最终目的是人自身的发展和完善，是用人类所创造的全部历史文化来陶塑个人的内心世界。

还有一种教育是本真的教育，它基于人原初的自我存在，通过身心敞亮的存在交往得以实现。无论雅斯贝尔斯怎样定义“原初的自我存在”，我愿意这样理解这一概念，它就是《中庸》里所说的“天命之性”、孟子所说的“良知良能”、理学家所说的“天理”、心学家所说的“本心”。所谓“身心敞亮”，即去除现象世界的遮蔽，摒弃内心的虚荣与虚伪，诚意正心，破除执着，真诚清静，自由自在。而存在之交往首先是现实的自我与原初的自我的敞亮交往，即真诚地自我反省，“反求诸己”，“日三省吾身”，“求放心”，“存天理”，“复本性”。然后才是“我与你”的对话和敞亮，将心比心，“己所不欲，勿施于人”，“己欲立而立人，己欲达而达人”，“不患人之不己知，患

有的把握方式，进入人的心灵之中……透过古代那种纯朴而深邃的伟大，我们似乎达到了人生的一个新境界，体验到人类的高贵以及获得做人的标准。[p56]

7. 没有一个人知道自己是什么和自己能干什么，他必须去尝试。选择的严峻性，对此良心会详细地告诉自身，同样也不应由外界的判断来承担责任，只有选择的严峻性能决定人们走向尝试之途。[p64]

教育只能根据人的天分和可能性来促使人的发展，教育不能改变人生而具有的本质。但是，没有一个人能认识到自己天分中沉睡的可能性，因此需要教育来唤醒人所未能意识到的一切。每一种教育的作用也并非是事先能预料的，教育总是具有无人事先能想到的作用。[p65]

8. 要成为人，须靠语言的传承方能达到，因为精神遗产只有通过语言才能传给我们。

学习语言可以在无形中扩大个人的精神财富。俗话说得好：语言替我而思。因此，为了我们精神性的不断完善，通过学习富于语言创造力的思想家和诗人的作品，以掌握丰富的语言是理所当然的。而科技方面的文章，抑或是名家的著作或某种专门知识的经典，由于其语言的贫乏，都会减少甚至毫无教育意义。即使一个人的外语基础不好，也能很容易地阅读一本外文的专业书籍和报纸上的日常用语，但若要增广我们的精神领域，就必须研读独具创见的思想家所呕心沥血写成的充满智慧火花的著作。[p84]

不知人也”，“见素抱朴”，“能体纯素”，做个“真人”。

如果我们还不能理解这样的教育就应该去看看苏格拉底和孔子与他们的学生的对话。雅斯贝尔斯将教育分为三种基本的类型。经院式的教育教师照本宣科地传授知识。师徒式的教育完全以教师为中心，学生服从于教师的权威。苏格拉底式的教育师生平等对话，自由思索，不断追问。在我看来，苏格拉底式的教育仍然不够敞放，它常常把学生引导到苏格拉底已经认定了的真理那里。孔子与学生的对话则不同，总是根据学生的个性特征和现实处境给予适当的启发，没有固定的结论，只有对人生的不断探索和人格的不断完善。

7. 没有人知道自己是什么和自己能干什么，更没有人知道学生是什么和学生能干什么。这就是“不愤不启，不悱不发”，因材施教教学原则的人性依据，也是道家主张“因物之性”，“不持平以割物”的原因所在。

8. 传说仓颉作书，“天雨粟，鬼夜哭”，语言文字的力量惊天地，泣鬼神。卡西尔认为，人是“符号动物”。这一定义意味着语言是人的本质属性。我们惊叹现在的学生读到研究生了还写不通句子，雅斯贝尔斯把原因告诉了我们了：离开人文经典和文学作品的阅读，专业书籍读得再多，仍然会是一个语言贫乏的人。

熟练地掌握语言不仅是为了掌握一种交流的工具，而是为了积蓄我们的精神财富。语言的经典同时是思想的经典和艺术的经典。互文性理论更是认为，一切经典的作品都是互文性的作品，所

9. 在西方社会里,直到今天大部分人一般都接受过人文主义的熏陶,只有少数人还能受到其他方面的教育。谁在年轻时就学过希腊语和拉丁语,读过古代诗人、哲学家和历史学家的著作,并掌握了数学知识,熟悉圣经和一些本国名作家的著作,谁就拥有一个精神世界,这个世界充满活力,对外开放,并具有吸收一切事物的能力。[p108-109]

对西方人来说,在古代就已定下了做人的标准。自从古希腊时代的教育思想结出丰硕成果之后,它就成了后代效仿的榜样。西方每一个伟大时代的出现都是重新接触和研究古代文化的结果。当古代文化被遗忘之时,整个社会所表现出来的就是野蛮。就如一件东西脱离了根本,它就会毫无方向地飘荡,这也就是我们失去古代文化之后的景象。[p109]

割断历史,从一个空洞的人的观念里是不可能产出新的人道主义来的。

有一种未来的人道主义是可以想象的,那就是把中国和印度的基本人道思想吸收到西方文化之中,发展成为带有各种不同历史背景的一种全世界的居民共同享有的人道主义。[p110]

10. 大学教育的特色在于教育的科学性,它强调培养学生基本的科学态度。这种科学态度表现在,为了客观地认识和分析事物,能够暂时撇开自我的价值评价,超越某一学派的一孔之见,以及自己目前意愿的局限去进行工作。科学性具有实事求是、反复推敲、对相反的可能性不断斟酌和自我批判的特性。科学不允许人们只为眼前这样或那样的一

谓创造性的语言无非是对经典语言的创造性化用。从这一意义上说,离开对经典的精神文化的领悟,为学习语言而学习语言是学习不好语言的。

9. 文化传统对西方人来说是如此得重要,对中国人来说也不例外。东西方历史的发展不一定有共同的规律,我们曾为那所谓共同的规律付出过惨痛的代价。但历史的发展确实也有许多的相似之处。和西方一样,中国“每一个伟大时代的出现都是重新接触和研究古代文化的结果。当古代文化被遗忘之时,整个社会所表现出来的就是野蛮”。春秋战国时期,礼崩乐坏,四百年动荡,孔子手定六经,老子祖述尧舜,当汉一天下,先是道家,后是儒家成就了质朴刚健的大汉文明。汉末名教堕坏,之后又是四百年动荡,玄学家重注经典,融合儒道,当唐一天下,文史儒玄佛道并兴,迎来了雍容大气的大唐文明。唐末五代直到宋初文化再度衰落,社会再次陷入危难,宋初三先生、范仲淹、欧阳修、苏轼等人不遗余力推动复古运动,理学家们承袭思孟正统,创立新儒学,中国社会才从极衰极乱的黑暗中逐渐恢复稳定和活力。清季以降,中华民族陷入了前所未有的危机中,中国社会面临数千年未有之大变局。志士仁人探寻救国救民的真理,“打倒孔家店”,从西方请来了德先生、赛先生和穆姑娘,直至“文化大革命”彻底否定传统,从灵魂深处接受西方思想。然而富国强民的理想并没有实现,中国社会走到了崩溃的边沿。

要实现中华民族的伟大复兴,需要“重新接触和研究古代文化”,同时将西方

时需要去思考，而将重要的东西置之不顾。科学的最大特性是怀疑和质问一切的精神，对事物进行谨慎而有保留的判断，并对这一判断的界限和适用范围进行检验。

研究和专业教育的功能，不只是因为它们能传授知识和技能，而是因为它们也能启发科学态度的形成。因此，学生在研究和专业教育中所获得的不仅是纯粹事实的知识，也改变了偏执一方的态度，以避免狂热和盲目的行动。经验本身并不是一切，但它是认识绝对真理的先决条件。经验使人们体会到世界的广阔无限，还存在许多未解之谜，而这一体验正是通向超越的跳板。因此，科学态度不仅帮助人们获得有限的知识，它更多的是培养了人们的理性。[p112]

热衷于研究和解释的强烈意志促进了人性的发展，也就是说，聆听他人陈述的理由，理解他人，设身处地地为他人着想，对人诚恳，对生活抱着严肃的态度，这正是人性的充分体现。

大学的基本原则是：经过思考去运用一切工具和全面发展人的所有潜能，让学生在一切行动和信仰上做出自己的抉择，并通过认知让他们完全清楚地意识到自己所负责任的意义。大学要求学生具有无止境的求知欲，但只有出于自愿，认知才成为可能，因此认知的目的就是个人的独立。在认知的范围内没有权威，它只尊重以各种形象出现的真理。大家都在追求真理，但没有一个人敢说，他已完全将真理占为己有。[p113]

精神科学的陶冶价值在于参与人类的历史，了解人的可能性之广度，即便

思想吸收到中国的传统文化中。若能如此，一种未来的人道主义是可以想象的。

10. 和洪堡一样，雅斯贝尔斯认为科学研究能够达至修养，或者说科学研究和专业学习除了具有训练学生专业技能的价值外，还具有陶冶学生精神品质的价值。有一点我们首先要明白，德语中“科学”（Wissenschaft）一词涵盖了自然科学和精神科学（人文学科）两个方面的研究。而且，洪堡在讲科学研究能达至修养的时候，主要是指哲学研究能达至修养。但洪堡同时也认为自然科学具有陶冶的价值，特别是那些像数学那样纯粹的自然科学。

科学研究和专业教育的陶冶价值体现在科学态度的培养方面。从雅斯贝尔斯所列举的科学态度的具体表现来看，显然是精神科学更适合培养学生的科学态度。精神科学从来没有，也不可能穷尽真理，没有固定的答案，只有永无止境的探索。因而更需要丰富的经验和严密的论证，更需要广采博收的大气和包容精神，更需要批判和反思的气度和能力。而自然科学和技术科学相对于精神科学来说其所提出的理论和操作方法其内在效度是可以重复检验的，在同样的条件下其外在效度也具有普遍一致性。因此雅斯贝尔斯认为，自然科学的陶冶价值主要表现在它的“精确而实际的理解训练”，而批判精神、反思能力、包容态度则要靠精神科学来培养。

还有一点，精神科学不仅研究方法和研究过程具有陶冶的价值，其研究的内容同样或者更加具有陶冶的价值，而自然科学只有研究方法和研究过程具有

是通向认识的途径（如古典语言学研究的对象）已被淡忘，认识的结果也仍然具有意义。以神话、图片、人类的精神作品和人类自身的内涵来充实人们的灵魂，这本身就已具有巨大的陶冶价值。

[p114-115]

与精神科学相反，自然科学的陶冶价值则在于精确而实际（Exakt-Realistisch）的理解训练，它的内涵显得并不是那么重要。物理和化学的结果是无足轻重的，但怎样得到这些结果的方法则具有陶冶价值。谁要是只知道结果，而不知推导的方法，那么他所获得的仅仅是一堆死的知识。因此，单纯地了解结果和掌握答案就与精神陶冶的目标背道而驰，这样就会出现把科学当成权威，把科学原理作为迷信的教条。将某种世界观作为教条来信仰，这是最劣等的陶冶价值，而它却是芸芸众生最容易养成的习惯。[p115]

陶冶的价值，其研究的内容和结论只具有训练技能和技巧的价值，并不具有陶冶科学态度的价值。

明白了这些，我们就明白了我们的大学教育为什么培养不出学生的科学态度了。第一，我们的大学教育是科学主义的、技术至上的，人文学科所占的比重非常小。第二，我们的科学教育是工具主义的，所注重的是科学知识的传授和技能技巧的训练，对于研究方法、思维方式、研究过程并不重视。第三，我们把人文学科当成了人文科学，也就是说，把人文学科当成自然科学甚至工程技术一样看待。认为人文学科也有普遍有效、不能违背的公理、定律，强调人文学科的研究必须理论联系实际，能维护社会的稳定，能指导生产和生活。第四，我们的人文学科研究常常不讲逻辑，不讲证据，不能批判，不能怀疑，偏执于一孔之见，把思想理论问题当成意识形态的立场问题。

没有正确的科学态度，科学研究很难深入，很容易导致违背科学精神的学术腐败。如果我们真正期待一流的科研成果，我们就要真诚地培植科学精神。

# 《大学之理念》

## 镜论

1. 大学是一个由学者与学生组成的、致力于寻求真理之事业的共同体。

学术自由是一项特权，它使得传授真理成为一种义不容辞的职责，它使得大学可以横眉冷对大学内外一切试图剥夺这项自由的人。[p19]

2. 使科学成其为科学的是：除非是在一个假设的框架之内，否则我们不能获得关于真理的具有普遍效力和说服力的知识，而我们知道这些假设仅具有相对的效力。[p32]

“新科学”的普遍性并不是靠着一个无所不包的世界体系（an All-Inclusive World-System），而是靠着从善如流，随时准备将所有的事物都交由科学观察来检验。[p32-33]

与这种新探索的开启一道，出现了一种对于真实之丰富性的认识，以及对于存在的不同层面之间——无生命体，生命体，灵魂，意识——差异性的认识。并且人们对于理解问题的不同方式也获得了一种系统的自觉。[p33]

新科学有必要承认那种有别于自己的思维模式。因为存在着一种思维类型，它所产生的洞见，虽说不具备普遍的效力和说服力，却关乎生命的基本价值。

1. 雅斯贝尔斯写作《大学之理念》时正值希特勒统治的晚期，当时许多德国的教授屈从于希特勒的专制统治，放弃了独立思考的基本准则。在这样一个良心泯灭的时代，雅斯贝尔斯仍然顽强地坚持学术自由的理念，保持了思想的独立和自由。他因此付出了沉重的代价，被开除了教职，时刻有被流放的危险。

学术自由不是被给予的，它需要正直的知识分子付出生命的代价去争取和维护。没有学术自由的地方既是政府实行专制统治的地方，也是知识分子良心泯灭的地方。

2. 现代教育的问题在很大程度上在于它的科学主义的价值取向。19世纪中，斯宾塞追问什么知识最有价值，他的答案是：无论从什么方面来看，科学知识最有价值。这种价值观念成为了19世纪后半叶和20世纪前半叶大学教育的主导价值观念。近代以后所形成和发展起来的“新科学”以其明晰性、确定性、严密性和普遍有效性赢得了知识界的广泛认同。“新科学”在生产和生活当中的运用所带来的前所未有的效益和方便又为它赢得了在大众中的崇高地位。20世纪中当雅斯贝尔斯再次追问什么

这种思维类型，不是通过分析，而是通过灵感的火花，直接洞穿事实的心脏。

[p33-34]

人类精神诸般辉煌动人的成就，只是当它们具备明确而严密的优点时，才能成其为科学。与此同时，人类精神又可以大于或者小于科学。就它们是一种创造性的、一种改造人的思维方式来说，它们是大于科学的。就它们不能产生任何具体的知识来说，它们是小于科学的。

[p34-35]

狭义科学在如下方面注定是有局限的：关于某物的科学知识并不是关于存在的知识（the Knowledge of Being）。科学知识都是围绕着具体事物的。它指向特定的对象，而非存在本身。恰恰因为它获取的只是这种类型的知识，科学突出地暴露了它在哲学上对于存在本身的无知。

科学知识不能提供生活的目标、价值或者方向。科学特有的明晰性另有所指，远非整体的人生科学。

不宁唯是，科学亦不能向我们明示它的底蕴。它存在之理据的确定性和说服力本身，都远不是科学自己所能够证实的。[p35]

3. 无论是实际的效用还是“自为的科学”，都不能为科学提供真正的动力。外在的力量自然可以利用科学达到非科学的目的。然而科学的充分意义在那时仍然是暧昧不彰的。另一方面，如果知识本身变成了科学的最终目的，那么科学也就毫无意义可言了。指引必须来自内部，来自所有科学最根本之处——来自求知的绝对意志。一旦我们服

知识最有价值时，科学主义的种种弊端已经遭到了 19 世纪末以来众多思想家的批判。因此雅斯贝尔斯的反思具有总结性的意义，他并没有激烈地批判科学主义，而是将新科学严格限定为狭义的科学，希望存在主义哲学对存在之整体性、丰富性，特别是它对存在者的存在——人的处境和感受、人的灵魂和意志的关注，能弥补新科学的不足。

这样的认识在二战以后几乎成了欧美国家思想家的共识，广泛地影响到大学的课程改革。既重视科学教育，又重视通识教育成了二战以后欧美课程的共同特点。

马克思是较早反思人的发展问题的思想家之一，他关注到了人的异化，提出了人的全面发展的思想。但马克思并不认为人的异化是科学技术的发展所带来的问题，而是资本主义的生产方式和生产关系所带来的问题。科学技术作为生产力的重要组成部分，不仅推动生产力的发展，而且推动生产关系的改变。因此，我们始终相信，作为“第一生产力”的科学技术应该摆在高等教育中最重要位置。直到我们发现人的畸形发展反过来阻碍到科学技术的发展和社会的稳定时，才提出了“素质教育”的观念。

3. 我们不仅对于科学的理解是狭隘的，我们对于科学发展的动力的认识也是偏颇的。革命年代“以阶级斗争为中心”，科学研究的动力是国家、民族、阶级、政党的集体利益。开放年代“以经济建设为中心”，科学研究的动力是个人所能取得的经济利益。无论是为阶级和政党的利益做研究，还是为个人的利益



从这种原初的知识渴求的引导，我们最终就不会被某些已知的目标牵制住。在我们掌握知识的时候，我们是被某种日渐热切的情绪所牵引的——我们是被由对知识的渴求所唤起的理性所牵引的。

[p44-45]

尽管探索的过程是由我们原初的知识渴求推动的，但给它指引的是我们对于真理同一性的洞见。我们努力去认识单个的材料，不是为了沉浸其中，而只是以此作为通晓那同一性的途径。离开了存在之整体，科学也就丧失了意义。而从另外的方面来说，有了存在的整体，即使最细微的科学分支也都会是意义深远、充满生机的。[p45]

科学并不是我可以信赖的坚实基础。它只是一条道路，沿着它我可以逐渐意识到那引导着我求知意志的超验性。我带着无休止的求知热情走过这条道路，以此来点亮在世的人生。

既然我们把科学看成道路而非终点，我们就该明白，许多对于求知的沮丧情绪其实都是由于丧失了内在的引导。[p47]

4. 讲座在传统教育中无可替代。有些杰出学者开设讲座的情形，会让一个人终生铭记在心。而印刷出来的讲稿，即便很可能是被逐字逐句地记录下来的，也不过是干瘪乏味的残渣。的确，讲座中那些有价值的东西，它的内容，仍然在以印刷品的形式流传着。但是对演讲者本人来说，他交代这些内容却是以这样一种方式进行的，这种方式能够激发他进行学术研究的所有前因后果。通过他的语调、他的手势，通过他对思

做研究，其动力都是外在的。外在的动力能够驱使人从事研究工作，但外在力量的驱使在本质上是对人的控制，外在的驱动力越是强大，对人的控制越是严密。因此，当一个政府对大学和知识分子很不放心的时候，聪明的统治者必然会加强外在驱动力以诱使和迫使大学教师不遗余力甚至超乎己力地去从事科学研究。

科学研究的本质是自由的，其动力必须是内在的，“我们是被由对知识的渴求所唤起的理性所牵引”而从事科学研究的。并不是每个人都会积极主动地从事科学研究，从事科学研究首先要有对未知世界的好奇和对知识的强烈渴求，只有那些具有伟大的创造潜能的人才具有这样的情感动力。其次，“对于真理同一性的洞见”指引我们持续从事科学研究，将毕生的精力奉献给探求真理的事业。好奇心只能在一段时间内将我们吸引到知识的掌握和科学探索中，我们在知识学习和科学探索中所获得的理性力量才是我们毕生从事科学研究的持久动力，因此只有那些具有广博的知识、已经理解到真理的同一性和存在的整体性，并且已经探索到了更深入地探索真理的同一性和存在的整体性的门径的人，也就是说，已经具有了实际的创造力的人，才会在求知的热情和科学的理性指引下始终不渝地走在探求科学的道路上。知识浅薄、囿于狭窄的专业领域的人，即使他们具有伟大的创造潜力，也不会具有持续从事科学研究的内在动力。

4. 讲座（讲授法）之所以无法替代，是因为只有在讲座中，雅斯贝尔斯所说

维过程活灵活现地呈现，演讲者可以在不经意间把课题之中“可意会不可言传”的东西表露出来。毫无疑问，这种表露只能以口头语言的形式、以讲座的形式才能做到。讲座时的具体情境可以在教师心中唤起一些东西，这些东西如果不在讲座之中可能是没有办法发现的。在这里，他的思想，他的严肃，他的问难，他的困惑，所有一切都是发乎自然的。他引领我们步入到理性思维的最深处。但是一旦讲座被刻意为之，这方面的巨大价值刹那间就会烟消云散。[p90-91]

5. 我们必须有足够的心理准备来接受，甚至可能是欢迎这样一个事实，即其他大多数的学生，由于茫然不知所措，到头来很可能几乎一无所获。像教学大纲（Syllabi）、课业的其他技术性方案这类人工性的指导方法，只会把大学搞成高中，这是和大学的理念相抵触的。这类方法源自于这样一种想法，那就是想使大学迎合一般学生的需要，这种想法以为，绝大多数的学生应该被安排去学习至少可以保证考试过关所需的知识。[p94]

当你扼杀学生学习自由的时候（学生往往有他自己的学习方式），你也就把精神的生命一并扼杀了。而精神的生命其实不是别的，它只是以无数的失败和挫折换取偶然的成功而已。这永远都是平淡无奇的作为所无法想象的。当被束缚在课程表和教学大纲、考试和普通标准上的时候，无论是教师还是学生，都没有什么乐趣可言。一种缺乏创见而又令人沮丧的常识氛围，或许可以产生出令人满意的对于“技巧”和用于考试的

的“原初的自我存在”——本真的、完整的教师形象才会出现在学生面前。讲稿中所包含的主要是教师的思想观念。但并不是所有的讲座都是身心敞放的“存在交往”。照本宣科地念讲稿，过多地依赖教育技术，刻意的自我表演，或是目标过于明确，准备过于充分，组织过于严密，都会妨碍师生之间进行真诚的、真实的、自由的、自然的交往。教育是“人对人的主体间灵肉交流活动”，虚伪的表演、机械地传授知识的工作都不能称之为教育。

5. 中国古代的大学教育，成就人才最多的是私学而不是官学。太学教育中成就人才最多的是汉代，最少的是明代。宋代的太学中，成就人才最少的是王安石和蔡京等人主政的时候，其他时候成就的人才要多。这是雅斯贝尔斯精英教育思想的有力例证。古代的私人讲学，明师门下著录弟子成千上万，而入室弟子大都只有数十人。孔子弟子三千，身通六艺者仅七十二人。著录弟子聚集在老师的周围自由学习，只有其中的佼佼者才能成为入室弟子，与老师做“身心敞放”的“存在交往”。汉代的太学学生分别录于博士名下，保存了私学的特点。大规模改革太学教育的是王安石，太学实行“三舍法”，明订教学要求，分级教学。元代的赵孟頫创立“分斋教学”，既分级，又分科。这种教学组织形式到明代得到完善，课程目标、课程要求、课程进度、教学形式都有了严格的规定。中国文化从宋代开始渐现衰落，与太学教育的严密化和科举制度的程式化不无关系。

事实性知识的掌握。但是，这样一种气氛也扼杀了真正的理解，扼杀了科学研究中的冒险精神。[p95-96]

6. 大学生活的一切都要仰仗参与者的天性。一所大学的性格是由它们的教授们所决定的。

大学生活对学生的仰仗并不少于教授。在一所学生资质不称的学校里，最好的教授都会举步维艰。[p147]

具有智识取向的人都是以一种独树一帜的态度献身于学术生活的——在他眼里，学术生活并不是得到其他外物、达到某些外在目的或者猎取世俗功成名就的手段，他是为学术而学术的。[p148-149]

如果说他的生活本身就是目的，那只是因为，这种生活与一种客观的精神使命的完成有关，对于这种使命的清醒意识会给人一种深刻的人生满足感。明确地说，最好的人被拣选出来，并不是说他们可以被用作某些和他们自身的人生追求毫不相干的目的的原材料，而是说，他们的知性本身可以帮助他们塑造恰如其分的个体人性（Individual Humanity），并且是为了个体人性完美而塑造个体人性。[p149]

7. 在我们的经验里头，人与人之间既是迥然有别的，又是非常相似的。所有那些为一切人要求平等权利的人，考虑的都是人性共通的方面。这种要求只有在共通的基础与平等真正存在的地方，如在物质生活与生活需求方面，才是有效的。而强调人与人之间的差异，则意味着要求人们承认并且尊重人与人之间本质上的差别。有两类人属于此列：

制度都是普遍的标准和要求，大学作为一个学术机构，其学术事务越是制度化，大学也就越是平庸化。同时大学也是一个庞大的组织，其日常的事务必须制度化，否则大学就会成为实行专制统治的机构。很不幸，我们的大学学术事务没有自由而行政事务却存在很大的自由操作的空间。这样的气氛不仅扼杀了真正的理解和冒险精神，就连承认平庸的勇气也被扼杀了。

6. 决定大学存在的因素首先是人，其次才是学科、国家和社会。有一种人，他们天资聪慧，具有强烈的探求真理的好奇心和献身学术生活的意志力。大学因他们而存在，也为他们而存在。大学是由学者所组成的学术部落，组织是松散的，权力是分散的。学者们在学术活动中完成自我人格的塑造，实现人生的价值。大学不是谋取权力的地方，那种地方叫官场。大学也不是谋取物质利益的地方，那种地方叫商场。但我们的大学似乎是为争权夺利的人设计的，所有的管理人员都是有行政级别的，教学科研人员的职称和学生的学位则相当于某一行行政级别。大学里的教学科研活动都是计绩效的，直接与工资和奖金挂钩。中国的大学更像是官场和商场。

7. 关于教育的人性基础，孔子是这么看的：“性相近也，习相远也”；“唯上智与下愚不移”。除了上智与下愚，绝大多数人通过遗传所获得的天资没有多大的差别，后天所受的习染和教育的不同才形成了人与人之间的巨大差异。显然，孔子更重视后天的努力，而雅斯贝尔斯更重视人与人之间本质的差别和兴趣与

一类人承认人有各式各样的天资差异并且希望这些天资能够最有效地发挥作用；另一类人则注意到人类的兴趣与动机，注意到人们对于精神生活的投入程度不同，为了这种生活而做出牺牲的能力也不同。[p149-150]

只要天才的火花得到呵护，它就会创造出基本的洞见、理念和形式。它不能被随心所欲地制造、安排、引发，不能有所选择地、刻意地加以培养，也不能按照某些标准强制性地加以强化。与禀赋和天资不同，天才是不能通过遗传获得的。说得玄妙一点，天才就是一个试验，就是绝对精神的一次臆想；它是一切精神变化的动力所在。我们都要靠天才为我们发现并且用来支撑日常理解的洞见来生活。我们的敬意应该献给天才，即便是在天才被荒废的地方。感受天才，发现天才，使天才为人所知，这是我们的义务。[p152]

8. 大学要在良好的政风民情下才能生存。它的生存要仰仗政治的关照。只有在国家关心的时间和地点它才可能存在。国家让大学的存在成为可能，国家也捍卫着大学。

大学的生存要归功于社会，社会需要在自己领地内的某些地方刻意开展纯粹、独立、不偏不倚的研究。社会需要大学，因为它感到在自己范围之内的某些地方纯粹地服务于真理对自己是有益的。有些国家会因为惧怕纯粹真理研究所带来的后果而不容忍对自身权力的任何限制，这样的国家不会允许一所真正的大学存在下去。[p173]

尽管大学永远都不能变成一个充分

动机的不同。但有一点他们两人是共同的：教育的目的并不是追求人与人之间的平等，而是要形成人与人之间的个性差异，促使每一个人达到依据他的本性所能达到的最高境界。既然如此，首先假定先天的差异相近是必要的，这样才能做到“有教无类”，平等地对待每一个受教育者。

还有一点孔子和雅斯贝尔斯是一致的，他们都认为天才、上智、圣人不是谁能够有意识地培养出来的。我们所能做的是对天才深怀敬意，让天才自由地成就自己。作为教育者，我们的努力最多不过发现天才，感受天才，让天才与天才的洞见得到更多的人的追随。

天才总有一天会出现，但他们不大可能是“百千万人才工程”中的一个。

8. 大学与政府处在持续的对立中，这是由大学的本性所决定的。大学是自由学者的学术部落，是研究高深学问的地方，是发现真理，创造文化，成就大德的地方。大学代表了社会的理想，代表了社会的良知，代表了先进的文化。为了追求更高的社会理想，解决社会问题，大学总是要揭露社会矛盾，对政党和政府提出批评。如果大学降低到了执行政党和政府政策的社会公共机构的层次，它就已经不是大学了。因此，即使是一个依靠大学推翻旧政府取得新政权的政党也会很快地站大学的对立面。

大学与政府之间的对立和持续紧张是促使政府不断完善制度，不断规范行

意义上的“国中之国”，但是相反的一面，也就是降格到一种被剥夺了所有个性的社会公共机构的层次上，却是非常容易想见的。[p176-177]

事实上，国家与大学的关系几乎总是处于紧张之中，经常表现为公开的对抗。国家相对于大学很容易处于一种优势的地位，并且在事实上破坏大学。因为离开了国家，大学就是无助的。[p177]

国家必须承认某些作为大学独立题中应有之义的法律形式，以此来将自己对于大学独立的关切贯彻下去。大学作为一个法团实体，必须确定自己是独立自主的。所以，从根本上来说，大学教授不是公务员，而是一个自给自足的法团的成员。教授的基本工作是做出自己的选择。他要在没有任何外来干涉的情况下，义不容辞地想尽一切办法，从他自己提出第一个问题开始，对自己的科研活动承担起个人责任。他做出决定所依据的是内在于他所从事的工作的标准，这个标准回避外来的预测、即时性的确认和最后的定论。[p178]

不是每一个国家都对真理钟情到愿意保障学术自由的程度。根本不能想象会有哪一个连基本的道德和行为罪过都要急于掩饰的国家需要真理。它当然要仇视大学，它对大学佯装出来的友好只是为了到最后更好地破坏它。[p186]

为，从而不断推动社会进步的强大动力。因此，只要政府是真正代表人民群众根本利益的政府，大学与政府之间的矛盾并不是不可调和的；只有那些站在人民的对立面的专制的、腐败的政府，“连基本的道德和行为罪过都要急于掩饰的”政府，才会仇视大学。

在大学与政府的对立与矛盾中，大学总是无助的。大学的存在离不开政府，一个仇视大学的政府能够轻而易举地将大学改变为服从政府意志的公共机构。只要限制大学的学术自由，大学就变成了公共机构。大学是探求真理，创造精神文化的地方。探求真理的目的是解放人类，获得自由。自由就是创造，创造得越多，传统对人的束缚就越少，人所获得的自由就越多。因此，只要学术自由受到了限制，大学就丧失了它的本质。对于一个掌握着国家机器并为大学的存在提供诸多条件的政府来说，限制学术自由是轻而易举的。

一个政府，哪怕它仅仅为了自身的存在而打算，也应该维护大学的独立和自由。

# 《知识分子论》

## 镜论

1. 我认为,对我来说主要的事实是,知识分子是具有能力“向(to)”公众以及“为(for)”公众来代表、具现、表明讯息、观点、态度、哲学或意见的个人。而且这个角色也有尖锐的一面,在扮演这个角色时必须意识到其处境就是公开提出令人尴尬的问题,对抗(而不是制造)正统与教条,不能轻易被政府或集团收编,其存在的理由就是代表所有那些惯常被遗忘或弃置不顾的人们和议题。知识分子这么做时根据的是普遍原则:在涉及自由和正义时,全人类都有权期望从世间权势或国家中获得正当的行为标准;必须勇敢地指证、对抗任何有意无意地违犯这些标准的行为。[p16-17]

纯属个人的知识分子(a Private Intellectual)是不存在的,因为一旦形诸文字并且发表,就已经进入了公共世界。仅仅是公共的知识分子(a Public Intellectual)——个人只是作为某个理念、运动或立场的傀儡、发言人或象征——也是不存在的。总是存在着个人的变化和—己的感性,而这些使得知识分子所说或所写的具有意义。最不应该的

1. 20 世纪对于知识分子最著名的描述有两个。一个来自意大利的葛兰西,他认为“所有的人都是知识分子,但并不是所有的人在社会中都具有知识分子的作用”[p11]。履行知识分子作用的有两类人。一类是传统的知识分子,如教师、教士和官员,他们年复一年重复着很少变化的工作。另一类是有机的知识分子,如工程师、技术员、律师、会计和演艺人员,他们和公司、企业、社会团体结合在一起,主动参与社会,努力开拓新的事业。在与知识生产或分配相关的领域工作的每一个人,都是葛兰西所定义的知识分子。

另一极端则是班达的定义:知识分子是一小群才智出众、道德高尚、代表人类良心的哲学王。“他们的活动本质上不是追求实用的目的,而是在艺术、科学或形而上的思索中寻求乐趣,简言之,就是乐于寻求拥有非物质方面的乐趣。”[p13]而今天的所谓知识分子,他们背叛了知识分子的本质,感兴趣的是物质利益、个人升迁,与世俗的权势保持着密切的关系。

显然,葛兰西的描述更接近当今的

就是知识分子讨好阅听大众；总括来说，知识分子一定要令人尴尬，处于对立，甚至造成不快。

总之，重要的是知识分子作为代表性人物：在公开场合代表某种立场，不畏各种艰难险阻向他的公众做清楚有力的表述。[p17]

知识分子的代表是在行动本身，依赖的是一种意识，一种怀疑、投注、不断献身于理性探究和道德判断的意识；而这使得个人被记录在案并无所逃形。知道如何善用语言，知道何时以语言介入，是知识分子行动的两个特色。[p23]

根据我的定义，知识分子既不是调解者，也不是建立共识者，而是这样一个人：他或她全身投注于批评意识，不愿接受简单的处方、现成的陈腔滥调，或迎合讨好、与人方便地肯定权势者或传统者的说法或做法。不只是被动地不愿意，而是主动地愿意在公众场合这么说。[p25]

这并不总是要成为政府政策的批评者，而是把知识分子的职责想成时时维持着警觉状态，永远不被似是而非的事物或约定俗成的观念带着走。[p26]

2. 流亡是最悲惨的命运之一。在古代，流放是特别可怖的惩罚，因为不只意味着远离家庭和熟悉的地方，多年漫无目的地游荡，而且意味着成为永远的流浪人，永远离乡背井，一直与环境冲突，对于过去难以释怀，对于现在和未来满怀悲苦。[p44]

流亡既是个真实的情境，就我的目标而言也是个隐喻的情境。这种说法的意思就是：我对于流亡的知识分子的诊

现实：知识分子已经演变为专业人士，他们并不因拥有知识和判断力而高尚，因而也代表不了公众，更代表不了普遍的原则。不仅如此，他们还运用所拥有的知识与公司和集团结盟，谋取更高的地位和更多的物质利益。班达正是在这一意义上悲叹知识分子的背叛。

萨义德倾向于认同班达的定义，葛兰西所描述的知识分子仅仅是专业人士而已，算不得真正的知识分子。但他并不像班达那样把知识分子看成极为稀罕的、代表真理和正义的、超凡脱俗的神圣。在他看来，知识分子既具有公共性，又具有个体性，是现实社会中具有特定公共角色的个人。他们所拥有的专业知识、智慧和判断力赋予他们不平凡的能力，能够为了公众而向公众公开地、清晰地表明自己不同于世俗的、传统的、官方的态度、立场和观点。这就意味着知识分子与世俗和权势的对立是本质性的。为了不被世俗和权势同化或收编，时刻保持清醒和睿智的头脑，永不放弃作为知识分子的责任，萨义德提出了他关于知识分子三个著名论断：知识分子是流亡者和边缘人；知识分子不仅仅是局限于狭窄领域的专业人士，而且应该是有着广泛兴趣和现实关怀的业余人员；知识分子不能站在专业的立场，保持价值中立，要对身边的事件做出价值判断，对权势说真话。同时，萨义德认为，知识分子并非神圣，他们常常是具有争议性的人物。

2. 西方游牧民族有着极强的排他性族类观念和领地意识，族类之间因争夺领地经常发生战争。即使是同一族类，

断，来自本讲开始时有关流离失所和迁徙的社会史和政治史，但并不限于此。甚至一辈子完全是一个社会成员的知识分子都能分为所谓的圈内人（Insiders）和圈外人（Outsiders）；一边是完全属于那个社会的人，在其中飞黄腾达，而没有感到强烈的不合和异议，这些人可称之为诺诺之人（Yea-Sayers）；另一边则是谔谔之人（Nay-Sayers），这些人与社会不合，因此就特权、权势、荣耀而言都是圈外人和流亡者。把知识分子设定为圈外人的模式，最能以流亡的情况加以解说——永远处于不能完全适应的状态，总是觉得仿佛处于当地人居住的亲切、熟悉的世界之外，倾向于避免甚至厌恶适应和民族利益的虚饰。对这个隐喻意义的知识分子而言，流亡就是无休无止，东奔西走，一直未能定下来，而且也使其他人定不下来。无法回到某个更早，也许更稳定的安适自在的状态；而且，可悲的是，永远无法完全抵达，永远无法与新家或新情境合而为一。[p48]

作为流亡者的知识分子倾向于以不乐为荣，因为有一种近似消化不良的不满意，别别扭扭、难以相处，这种心态不但成为思考的方式，而且成为一种新的，也许是暂时的，安身立命的方式（我在表示这种看法时，甚至自己多少也吃了一惊）。[p48-49]

流亡有时可以提供不同的生活安排，以及观看事物的奇异角度；这些使得知识分子的行业有生气，但未必减轻每一种焦虑或苦涩的孤寂感。流亡这种状态把知识分子刻画成处于特权、权力、

城邦之间也相互敌对。即使是同一城邦，城内贵族与城外的平民也是势同水火。进入中世纪后，统一的宗教并没有将欧洲人团结起来，封建领主之间大都结有世仇，所谓封建意识，就是指的领主之间的世仇。经过长期的宗教战争和争夺殖民地的战争之后，欧洲进入现代社会。直到经历了两次世界大战之后，欧洲才出现了历史上罕有的 60 多年的和平，但仍然对弱小民族发动了多次战争。

了解西方社会的族类观念，我们才会懂得流亡在西方社会意味着什么，那才是最严厉的惩罚之一，是仅次于死亡的酷刑。因为到了一个极具排他性的陌生人的地盘，将与当地人处于长期的对立，将要十分孤独地度过余生。在这样的险恶环境中，必须时刻保持高度的警觉，必须具有敏锐的洞察力和判断力，必须保持坚强的斗志和旺盛的生命力。

萨义德自己就是一个从巴勒斯坦流亡到西方社会的知识分子，他从自己的切身感受中领悟到流亡者隐喻了知识分子的本质内涵：与世俗和权势相对抗，依赖专业的、理性的判断力，站在体制之外批判、监督和引导体制的运行。当千人诺诺时，知识分子一人谔谔。他们因此而孤独，但也因此而获得了非凡的洞察力。他们自觉地处于体制之外，成为边缘人。这是知识分子的理性对于自身的一种警觉，如果进入到体制之内，而且“干得不错”，就已经被体制收编，丧失了知识分子的本性，站到了真正的知识分子的对立面。真正的知识分子，即使孤独不乐，也自觉地处于“圈子”之外，以保持知识分子的本性。



如归感这种安适自在之外的边缘人物——这种说法是真确的。然而，也有必要强调那种状态带有某种报偿，是的，甚至带有特权。因此，虽然知识分子并未获奖，也没有被欢迎进入自吹自擂的精英联谊会（这些团体的惯例就是排除不守行规、令人尴尬的惹是生非者），却同时从流亡与边缘性中得到一些正面的事物。[p53]

当然，其中的乐趣之一就是惊奇、任何事情都不视为理所当然、学习凑合着应付让大多数人迷惑或恐惧的不安稳状况。知识分子基本上关切的是知识和自由。但是，知识和自由之所以具有意义，并不是以抽象的方式（如“必须有良好教育才能享受美好人生”这种很陈腐的说法），而是以真正的生活体验。

因为流亡者同时以抛在背后的事物以及此时此地的实况这两种方式来看事情，所以有着双重视角（Double Perspective），从不以孤立的方式来看事情。[p54]

知识分子流亡的立足点第二个有利之处，就是比较能不只看事物的现状，而能看出前因。视情境为因偶发的机缘而生成的（Contingent），而不是不可避免的；视情境为人们一连串历史选择的结果，是人类造成的社会事实，而不是自然的或神赋的（因而是不能改变的、永恒的、不可逆转的）。[p54-55]

最后，任何真正的流亡者都会证实，一旦离开自己的家园，不管最后落脚何方，都无法只是单纯地接受人生，只是成为新地方的另一个公民。或者即使如

但在中国文化中成长起来的知识分子难以理解流亡者和边缘人的隐喻。在“修德以来远”、“温良恭俭让”的中国文化中只有被贬而没有流亡，只有隐士而没有边缘人。被贬和归隐是中国古代真正的知识分子两种对抗世俗和权势的行动，但他们因此而找到了精神的家园，得到了民众的接纳和认同，并不孤独和不乐。无论在体制之内还是在体制之外，中国的士君子总是以道义的担当者自居，超凡脱俗，不畏权势，心忧天下，“处江湖之远则忧其君，居庙堂之高则忧其民”。他们苦读诗书，目的就是要踏上仕途，成为体制内的一员。进入仕途之后，一部分人沾染了官场习气，成功地被体制收编。但也有一部分士君子，他们在红尘中不惹红尘，在体制内批判体制，被贬几乎是他们的宿命，即使明君在世，也在所难免。

但被贬并非被逐出体制之外，而常常是在边远蛮荒之地获得了一片独立的天地。“惊风乱飏芙蓉水，密雨斜侵薜荔墙”，一开始也曾因环境的恶劣而消沉。“君门深九重，坟墓在万里”，节日里也曾有对亲人的思念。但他们很快适应了环境，做出了政绩，将人生际遇中的独特感受锤炼成了文学艺术作品。“洛阳亲友如相问，一片冰心在玉壶”，在寒雨连江，楚山孤寂的环境中，他们仍然保持着士君子的高洁。蛮荒的边地是他们开发的，最高的艺术成就也是他们创造的。

然而，在某些历史时期，整个体制彻底腐败了，仕途险恶，士君子无法跻身庙堂，就连做个七品芝麻官也要摧眉折腰。这个时候士君子的唯一去处是心

此，在这种努力中也很局促不安，觉得几乎不值得这么做。[p55]

对于知识分子来说，流离失所意味着从寻常生涯中解放出来；在寻常职业生涯中，“干得不错”（Doing Well）和跟随传统的步伐是主要的里程碑。流亡意味着将永远成为边缘人，而身为知识分子的所作所为必须是自创的，因为不能跟随别人规定的路线。如果在体验那个命运时，能不把它当成一种损失或要哀叹的事物，而是当成一种自由，一种依自己模式来做事的发现过程，被吸引你注意的各种兴趣、被自己决定的特定目标所指引，那就成为独一无二的乐趣。[p56]

对于受到迁就适应、唯唯诺诺、安然定居的奖赏所诱惑甚至围困、压制的知识分子而言，流亡是一种模式。即使不是真正的移民或放逐，仍可能具有移民或者放逐者的思维方式，面对阻碍却依然去想象、探索，总是能离开中央集权的权威，走向边缘——在边缘你可以看到一些事物，而这些是足迹从未越过传统与舒适范围的心灵通常所失去的。[p56-57]

边缘状态也许看起来不负责或轻率，却能使人解放出来，不再总是小心翼翼行事，害怕搅乱计划，担心使同一集团的成员不悦。当然，没有人能摆脱牵绊和情感，而且我在这里所想的也不是所谓的独立自由的知识分子（Free-Floating Intellectual），其技术能力完全待价而沽。相反，我说的是：知识分子若要像真正的流亡者那样具有边缘性，不被驯化，就得要有不同于寻常的

中的桃花源。可以这样说，中华文化五千年绵延不绝，在最关键的时刻做出巨大贡献的是这些隐士。没有他们，中华文明也会如同其他三大古老文明一样就在某个乱世断绝了。春秋时期礼崩乐坏，如果孔子不从鲁司寇的高位上退隐下来，整理典籍，授徒讲学，六经很可能不得其传。汉末名教堕坏，国渊授徒西河，管宁讲学辽东，其影响所及，远播隋唐。陈寅恪先生专门研究过这段历史，鼓励抗战中偏安西南的知识分子潜心学术，以图振起。唐末五代极衰极乱，隐者隐没不显，但图籍犹存，讲学不辍，虽无重镇，游丝不绝。到了宋初，胡瑗投书山涧，范仲淹断齑画粥，欧阳修假书邻家，一批穷苦的读书人再次将中华文化引向正道。

还有一些流浪者，他们仕途阻隔，归隐无心，在外风泊鸾飘，寻幽探胜，伺机振起。即使是“行路难，多歧路”，也自信“天生我才必有用”，“长风破浪会有时”。即使在“潦倒新停浊酒杯”的时候，还在“穷年忧黎元”，希望“致君尧舜上，再使风俗淳”。

更有一些仙风道骨的世外高人，八风不动的高僧大德，他们看破红尘，远离世俗，厌轻肥，甘藜藿，参禅悟道，逍遥自在。

我想，中国的知识分子不必做萨义德所说的流亡者和边缘边人，做一个传统儒家的士君子，或是佛家道家的世外高人更好。知识分子不必无条件地与世俗和权势对抗，“天下有道则现，天下无道则隐”、“穷则独善其身，达则兼善天下”是可取的态度。无论是现还是隐，

回应：回应的对象是旅人过客，而不是有权有势者；是暂时的、有风险的事，而不是习以为常的事；是创新、实验，而不是以权威方式所赋予的现状。流亡的知识分子（Exilic Intellectual）回应的不是惯常的逻辑，而是大胆无畏；代表着改变、前进，而不是故步自封。[p57]

3. 今天的知识分子很可能成为关在小房间里的文学教授，有着安稳的收入，却没有兴趣与课堂外的世界打交道。贾克比声称，这些人的文笔深奥而又野蛮，主要是为了学术的晋升，而不是促成社会的改变。[p63]

贾克比再三回到他对于知识分子的观念：“不对任何人负责的坚定独立的灵魂。”他说，现在类似那一代的知识分子已不复存在，取而代之的是一些沉默寡言、无法了解的课堂内的技术人员。这些人由委员会雇用，急于取悦各式各样的赞助者和部门，披挂着学术证件和社会权威，然而这种社会权威并未促成辩论，只是建立声誉和吓唬外行人。[p64-65]

我在这些演讲中一直主张，知识分子代表的不是塑像般的偶像，而是一项个人的行业，一种能量，一股顽强的力量，以语言和社会中明确、献身的声音针对诸多议题加以讨论，所有这些到头来都与启蒙和解放或自由有关。今天对于知识分子特别的威胁，不论在西方或非西方世界，都不是来自学院、郊区，也不是新闻业和出版业惊人的商业化，而是我所称的专业态度（Professionalism，也可译为职业态度）。我所说的“专业”意指把自己身为知识分子的工作当成为稻粱谋，朝九晚

都要以道义的承担者自居。进入体制之内要时刻警惕被权力腐蚀的危险，不苟且，不偷安，敢于抗颜。力所不及，心生厌倦，无妨辞职不干，打包走人，退隐书斋，把书教好，把学生带好，把研究做好。当今社会，再也没有偏远蛮荒的地方等着谁被贬后去治理，也没有远离城市的世外桃源可以耕种，书斋和实验室是知识分子的好去处。“心远地自偏”，心超凡脱俗了，哪里都是归隐的好地方。

3. 如果脱不了尘俗也没有关系，那就做一个学有专长、兴趣高雅的学者和专家好了。即使是在大学里，不可能也不必人人都是士君子 and 世外高人或是贾克比所说的“独立的灵魂”。但学者和专家存在着被职业化的危险，他们很可能在萨义德所列举的种种压力下成为没有个性的纯粹的工具。囿于狭窄的专业领域；崇拜狭窄专业领域里的专家和权威；被权力直接雇用并服务于权力；被各种激励机制和评估标准所牵制而丧失独立和自由。在中国，这些来自专业化的压力可以说比世界上任何一个地方都要大。其严重的程度不仅使专家和学者丧失了一个人所应有的广泛兴趣和现实关怀，成为没有灵魂的傀儡和工具，而且反过来威胁到专业态度本身。由于对学术权威的过分崇拜，以及被权力雇用之后被赋予了难以监督的权力，再加上激励机制的强大推力，中国的学术迅速腐败，学术丧失了它的真正的权威性，严谨科学的专业态度让位给了见风使舵的学术投机。

萨义德开出了“业余性”的良方。

五，一眼盯着时钟，一眼留意什么才是适当、专业的行径——不破坏团体，不逾越公认的范式或限制，促销自己，尤其是使自己有市场性，因而是没有争议的、不具政治性的、“客观的”。[p65]

我要讨论的是我心目中挑战着知识分子的机谋和意志的四种压力，其中任何一种都不是某个社会所独有的。尽管这些压力普遍可见，但都可以用我所谓的业余性（Amateurism）来对抗。而所谓的业余性，就是不为利益或奖赏所动，只是为了喜爱和不可抹杀的兴趣，而這些喜爱与兴趣在于更远大的景象，越过界限和障碍达成联系，拒绝被某个专长所束缚，不顾一个行业的限制而喜好众多的观念和价值。[p66-67]

这些压力中的第一个就是专门化（Specialization）。今天在教育体系中爬得愈高，愈受限于相当狭隘的知识领域。当然，没有人会反对专业能力，但如果它使人昧于个人直接领域——如早期维多利亚时代的情诗——之外的任何事情，并为了一套权威和经典的观念而牺牲一个人广泛的文化时，那么那种能力就得不偿失。[p67]

如果专门化是各地所有教育体系中存在的一种广泛的工具性压力，那么专业知识和崇拜合格专家的做法则是战后世界中更特殊的压力。要成为专家就得有适当的权威证明为合格；这些权威指导你说正确的语言，引用正确的权威，局限于正确的领域，尤其敏感、有利可图的知识领域受到威胁时更是如此。[p67-68]

专业态度的第三个压力就是其追随

这方子确实有效，但我们不必引进这剂西药，我们自己的中药中有一配伍十分巧妙的方剂可以疗治专业化的痼疾。《礼记·学记》云：“大学之教也，时教必有正业，退息必有居学。不学操缦，不能安弦。不学博依，不能安诗。不学杂服，不能安礼。不兴其艺，不能乐学。故君子之于学也，藏焉，修焉，息焉，游焉。夫然，故安其学而亲其师，乐其友而信其道。”大学教育，有正业，有居学。正业是在课堂上所学习的课程。居学是在家中所玩赏的爱好。正业包括弦（乐）、诗、礼等，居学包括操缦（各种乐器）、博依（各种比喻）、杂服（各种服装）等。广言之，正业是《诗》、《书》、《礼》、《乐》等学问，居学是琴棋书画等杂艺。正业必须在学校里怀抱经书严肃认真地去修习，即所谓藏焉、修焉。杂艺需要闲居家中时悠闲自得地去玩味，即所谓息焉、游焉。正业讲理论，居学重实践。正业非学不可，居学则看兴趣爱好。正业要精粹，居学要广博。只有这样，才能安心学习，亲近师长，友爱同学，崇信大道。在课堂上跟着老师学习经典当然是重要的，不可缺少的，但对于大学生来说，至少应该有一半的时间根据个人的兴趣和爱好优游于各种杂艺。大学生是有个性的，应该做一个自由的人，自由地选择，自觉地学习，创造性地学习。这样的学习是一种快乐，快乐就是对自由和创造的体验。居学与正业不但不矛盾，而且没有居学，正业学不好。例如，平时不经常弹琴遣兴，课堂上跟老师学习音乐也会学不好。有居学，有正业，高深的正业建立在广泛

者无可避免地流向权力和权威，流向权力的要求和特权，流向被权力直接雇用。[p69]

我们花了很多时间来担忧极权政府体系下对于思想和知识自由的钳制，但在考虑奖赏知识的一致顺从、奖赏乐于参与政府（而不是科学）所建立的目标的这种体系对于个体知识分子的威胁时，却未能同样挑剔；研究和水准鉴定相应地遭到控制，以便获得并维持较大的市场占有率。[p70-71]

因此，知识分子的问题是尝试处理我所讨论的现代专业化的冲击，其方式不是假装那些冲击不存在或否认它们的影响力，而是再现另一套不同的价值和特有的权利。我把这些总结在业余的名下，就字面而言，这类行为的动力来自关切和喜爱，而不是利益和自私、狭隘的专门化。

今天的知识分子应该是个业余者，认为身为社会中思想和关切的一员，有权对于甚至最具技术性、专业化行动的核心提出道德的议题，因为这个行动涉及他或她的国家、国家的权力、国家与其他公民和其他社会互动的模式。此外，身为业余者的知识分子精神可以进入并转换我们大多数人所经历的仅仅为专业的例行做法，使其活泼、激进得多；不再做被认为是该做的事，而是能问为什么做这件事，谁从中获利，这件事如何能重新连接上个人的计划和原创性的思想。[p71]

每个知识分子都有阅听大众和诉求对象。问题在于是否要去满足那些阅听大众，使它像客户般高兴；还是去挑战

的居学上，学习才是快乐的，快乐中学习和掌握的知识是不会忘记的，自觉地形成的思想和品德是不会轻易改变的。

西周时候的人就明白这样的道理，古代的大学培养出来的知识分子并不是一些死读诗书的人，他们有着广泛的兴趣爱好，既是专业的治国人才，又是业余的文学家和艺术家。他们之所以不畏惧被贬，甘心做一个隐士，是因为他们离开了自己的专业——学而优则仕，政治就是古代文人的专业——仍然是一个文人，仍然能够生活在自己的精神世界中。脱离了俗务，他们甚至能够取得更大的文化成就。退身之后有安身之处，知识分子的脊梁才挺得直，不为利益所动摇，不为权势所屈服。有居学的人是不会斤斤计较于正业所带来的那一点利益的。一些人甚至不务正业，沉溺于杂艺，连皇帝也不想当了。

没有“居学”的大学教育是一种罪恶。它把有利于赚钱的专业知识教给学生，让他们赚更多的钱却不知道如何花钱，心灵无处安顿，在糜烂的生活中沉沦下去。有“居学”的大学教育是为艺术化的人生做准备的博雅教育，其所培养的学生既能在创造性的职业生活中获得成就感，又能在艺术化的闲暇生活中获得幸福感和美感。

当然，萨义德所说的业余性不仅仅指琴棋书画等业余爱好，他更关注的是知识分子对“众多的观念和价值”的兴趣。萨义德自己的专业是文学批评，但他的兴趣扩展到了东西方的文化冲突、巴勒斯坦的解放、知识分子问题等广泛的领域。他对当今世界存在的各种矛盾

它，因而激起直接的对立，或动员它更民主地参与社会。但这两个情况都无法回避权威和权力，也无法回避知识分子与权威、权力的关系。知识分子如何向权威发言：是作为专业性的恳求者，还是作为不受奖赏的、业余的良心？[p71-72]

4. 严格来说，知识分子不是公务员或雇员，不应完全听命于政府、集团，甚或志同道合的专业人士所组成的行会的政策目标。在这种情况下，摒弃个人的道德感，完全从专业的角度思考，或阻止怀疑而讲求协调一致——这些大诱惑使人难以被信任。许多知识分子完全屈服于这些诱惑，而就某个程度而言，我们全都如此。没有人能全然自给自足，即使最崇高伟大的自由灵魂也做不到。[p75]

在世俗的世界里——在我们的世界，经由人类的努力所制造的历史世界和社会世界里——知识分子只能凭借世俗的工具；神启和灵感在私人生活中作为理解的模式是完全可行的，但在崇尚理论的人士使用起来却成为灾难，甚至是野蛮的。的确，我甚至要说，知识分子必须终生与神圣的幻景（Sacred Vision）或文本的所有守护者争辩，因为这些守护者所造成的破坏不可胜数，而他们严厉、残酷，不容许不同意见，当然更不容许歧异。在意见与言论自由上毫不妥协，是世俗的知识分子的主要堡垒：弃守此一堡垒或容忍其基础被破坏，事实上就是背叛了知识分子的职守。[p76]

知识分子所代表的公共领域是极端

和问题尤其敏感。就其影响范围来讲，他在业余领域所取得的成就甚至超过了他的专业领域。萨义德用他的行动诠释了一个当代知识分子的形象。

其实，不能做学有专长的文人雅士，就做一个遵纪守法的专业技术人员也没有关系。按照葛兰西的定义这些人也可称为知识分子，但班达、贾克比和萨义德都不认为他们是知识分子，他们仅仅是专业技术人员。

4. 对权势说真话是萨义德的知识分子定义的又一重要内涵。权势不仅指政治势力，也包括宗教势力、商业集团和社会团体势力，知识分子个人所属的集体的势力也不能排除在外。

在民主的国家里，对政治权势说真话通常比较容易，因为民主国家的政治权力本来就置于人民的监督之下。但当真相掩盖在国家和民族利益之下时，说出真相需要极大的勇气。因此，知识分子应该超越民族国家的立场，站在人类共同命运和普世价值的高度，在世界的范围内思考问题。在这一点上，西方的知识分子做得远远不够，萨义德在他的《东方学》中批评了西方知识分子的“双重标准”，在巴勒斯坦等问题上，西方知识分子显然没有对政府说真话。

在专制的国家里，对政治权力说真话更难。专制的统治者总是以国家民族的利益为幌子，掩盖真相，欺骗人民，打击说出真相的知识分子。当真相最终暴露时，他们会面目狰狞地与人民为敌，使用暴力镇压人民的反抗。在这样的国家里，对权力说真话需要有献身的精神。但献身精神是一种稀有的精神。在长期

复杂的，包含了许多令人不适的特色，但要有效介入那个领域必须仰赖知识分子对于正义与公平坚定不移的信念，能容许国家之间及个人之间的歧义，而不委诸隐藏的等级制度、偏好、评价。[p80]

对于当代知识分子而言，以往客观的道德规范、合理的权威已经消失，他们生活在困惑的时代，只是盲目支持自己国家的行为而忽略其罪行，或者只是消极地说：“我相信大家都这么做，世事本来如此。”这两种反应方式可以接受吗？相反，我们必须能说：知识分子不是专业人士，为了奉承、讨好极有缺憾的权力而丧失天性；而是——再次重申我的论点——具有另类的、更有原则立场的知识分子，使得他们事实上能对权势说真话。[p82]

没有人能对所有议题一直不断发言。但是，我相信有特别的责任要向自己社会构成的和被授权的权势发言，因为这些权势必须向该社会的公民交代，尤其当这些权势被运用于显然不相称、不道德的战争中，或用于歧视、压迫和集体残暴的蓄意计划中。[p83]

在我们这样高度掌理的大众社会中，说真话的目标主要是规划一个更好的事物状态，更符合一套道德标准——和平、修好、减轻痛苦——将之应用于已知的事实。[p84]

在我看来最该指责的就是知识分子的逃避；所谓逃避，就是转离明知是正确的、困难的、有原则的立场，而决定不予采取。不愿显得太过政治化；害怕看来具有争议性；需要老板或权威人物的允许；想要保有平衡、客观、温和的

专制统治的国家里，由于知识分子遭受连续不断的打击，不再有人对政治权力说真话，或是将真话深藏在隐喻中，等待有智慧的人去索隐。

对利益集团说真话相对容易一些。利益集团追求的是物质利益，他们阻止知识分子说真话的主要手段无非也是物质利益而已。对于生活水平达到或超过了小康水平的知识分子来说，单纯的物质利益的诱惑是不难抵挡的。问题是当代专业技术人员的许多研究项目和研究经费来自各种大型的利益集团，获得和完成这些项目不仅能获得丰厚的经济利益，而且有助于专业技术人员获得他们所需要的荣誉和地位。这就使得知识分子形成了对于大型利益集团的依附性，常常听命于他们的旨意而隐瞒真相。

心灵最受煎熬的恐怕是对自己所皈依的宗教势力说真话。萨义德坚持认为，在世俗的世界里知识分子只能凭借世俗的工具，神启和灵感只能存在于私人生活中，任何以宗教的名义干涉言论自由的行为都要受到谴责。为了捍卫言论自由，作为一个穆斯林他曾撰文公开支持因撰写《撒旦诗篇》而遭到穆斯林追杀的拉什迪，他自己也因此遭到死亡的威胁。信仰常常诉诸激情而与理性相对立，革命年代，许多中国的知识分子因为卷入了信仰的激情中，对违背最基本的理性的许多极为荒唐的事情也不敢说真话。

无论是屈服于何种权势，知识分子正是在违背理性和正义的原则，不愿说真话的过程中腐化堕落的。一开始似乎只是在权势面前表现出一种温和、忍让、包容的美德，久而久之，这种态度就会

美誉；希望能被请教、咨询，成为有声望的委员会的一员，以留在负责可靠的主流之内；希望有朝一日能获颁荣誉学位、大奖，甚至担任驻外大使。[p84-85]

对知识分子而言，腐化的心态莫此为甚。如果任何事能使人失去本性、中立化，终至戕害热情的知识分子的生命，那就是把这些习惯内化（Internalization）。[p85]

最后，要对知识分子介入的模式进一言。知识分子并不是登上高山或讲坛，然后从高处慷慨陈词。知识分子显然是要在最能被听到的地方发表自己的意见，而且要能影响正在进行的实际过程，如，和平和正义的事业。是的，知识分子的声音是孤独的，必须自由地结合一个运动的真实情况，民族的盼望，共同理想的追求，才能得到回响。[p85]

对权势说真话绝不是邦葛罗斯式的理性主义；对权势说真话是小心衡量不同的选择，择取正确的方式，然后明智地代表它，使其能实现最大的善并导致正确的改变。[p86]

内化为一种习惯，从而对邪恶的势力麻木不仁。

温和忍让的背后其实是知识分子对个人利益的追求。他们深深地卷入到了体制之内，形成了对体制难以摆脱的依赖，难以放弃既得利益。卷入越深，所获得的利益越多。最终，一部分知识分子完全丧失了自己的本性，成了权力集团中重要的一员，反过来运用所获得的权势欺压说真话的知识分子。

因此，要能对权势说真话，就要做一个萨义德所说的流亡者和边缘人，或是中国古代那样的士君子和隐士，自觉地远离权力中心，站在权力之外运用理性和良知监督权力。要能对权势说真话，就要做一个萨义德所说的业余者，或是中国古代那样的既有正业又有居学的文人雅士，除了精熟专业领域里的知识外，还应对众多的观念和价值倾注热情，对民族文化和世界文化抱有兴趣，做一个有文化、有修养的知识分子。



# 《两种文化》

## 镜诠

1. 就我所受的教育而言，我是一个科学家；但就职业而言，我又是一个作家。

在科学发展的年代里我来到了剑桥，做了一点研究工作。我有这种特权从最逼近处看到了全部物理学发展中最富于创造性的时期之一。[p1]

30 年来，我始终和科学家保持接触，不仅出于好奇，也是我的现有工作的一部分。

我曾有过许多日子白天和科学家一同工作，晚上又和作家同仁们一起度过。情况完全是这样。当然，我拥有许多科学家和作家的密友。正由于我生活在这两个团体之中，而且更重要的，我还经常地往返于这两个团体之间，我才有可能在动笔之前就思考过这个我称之为“两种文化”的问题。我经常往返其间，这两个团体，我感到他们的智能可以相互媲美，种族相同，社会出身差别不大，收入也相近，但是几乎完全没有相互交往，无论是在智力、道德或心理状态方面都很少共同性，以至于从柏灵顿馆（英国皇家学会等机构所在地）或南肯辛顿到切尔西（艺术家聚居的伦敦文化区）

1. C.P.斯诺既是一个作家、也是一个科学家，还是一个政府官员，是少数几个有资格讨论两种文化的人之一。在中国，杨叔子近年来持续关注这一问题。他的主要研究兴趣虽然是科学技术，但也广泛涉猎中国经典，偶尔还写些古诗词。另外，他也像斯诺一样兼有行政管理的事务。可以说杨叔子是中国的斯诺。但杨叔子的一系列论述科学与人文而不同的文章除了引起研究高等教育的学者的敬佩之外，并没有像斯诺的《两种文化》那样在科学家中产生巨大的振动和广泛的讨论。

也许，这是因为杨叔子儒雅的文风并不像斯诺的演讲那样对其他人构成强烈的刺激，也许在中国难以就这一问题展开广泛而深入的讨论，也许在中国两种文化之间不是隔着一个浩瀚的海洋，而是隔着一个遥远的太空，以至于所谓“两种文化”或“科技与人文融合”的问题并不能成为一个共同关心的话题。

但在中国，科学与人文之间的鸿沟并不像斯诺所说的那样表现为“互相憎恨和厌恶”、“荒谬地歪曲了对方的形象”，而是表现为科技知识分子对人文知

就像是横渡了一个海洋。[p2]

我以为问题很严重。我相信整个西方社会的智力生活已日益分裂为两个极端的集团(Groups)。我所说的智力生活,也包括很大一部分我们的现实生活,因为我可能是最后一个建议可以从最深层面上把两者加以区分的人。稍后我还要回到现实生活来。两个极端集团:一极是文学知识分子,他们趁着人们不注意把自己看成独一无二的“知识分子”。

[p3-4]

另一极是科学家,特别是最有代表性的物理学家。二者之间存在着互不理解的鸿沟——有时(特别是在年轻人中间)还互相憎恨和厌恶,当然大多数是由于缺乏了解。他们都是荒谬地歪曲了对方的形象。他们对待问题的态度全然不同,甚至在感情方面也难以找到很多共同的基础。[p4]

2. 我国现在约有五万科学家,约有八万专业工程师或应用科学家。战时和战后我和我的同事前后会见了其中的3万~4万人,约占总人数的25%。这个数字已足够为我们提供充分的例证,尽管同我们谈过话的人现在大多数仍在40岁以下。我们得以知道他们经常读些什么,想些什么。我承认,虽然我很喜欢他们、尊重他们,但也有些感到震惊。我们简直没有料想到他们同传统文化的联系会那样松弛,简直就像是敬礼时形式地碰一下帽檐而已。[p11-12]

这并不是因为他们缺乏兴趣。主要是因为传统文化的全部文献似乎与他们的兴趣无关。当然,他们全错了。其结果,他们在想象中理解的不及实际可能

知识分子的轻蔑和人文知识分子对科技知识分子的钦羡。中国的人文知识分子很少有人把自己和自己所属的群体看成“独一无二”的,他们甚至有些自惭形秽,倒是科技知识分子大都认为人文知识分子是可有可无的,甚至是多余的和坏事的一群人,而他们自己才是“独一无二”的。我曾就一篇论文中的一些统计的问题请教一位学工科的朋友,看看有没有计算方面的错误,他看过之后说:“你们这种东西太简单了,太容易了。”我想既然这么简单,大概我的统计是没有错的。同样是这位朋友,有一天在路上突然问我:“你们那种文章是不是很容易写啊?我们院里的一个人,专业论文写不出,《高等工程教育》上倒是发了好几篇。”但我对于他的研究是钦佩不已的,尽管我一点也不懂他的专业。

2. 偏见首先是因为无知。英国的科学家同传统文化多少还有些联系,至少也“碰了一下帽檐”,在中国,不仅是研究科学技术的人,恐怕连研究社会科学的人也很少阅读传统文化的著作了。只有人数本来就不多的文学者还在读文化经典。30多年来,我看到了几个书商在长沙的大学区开设人文书店的悲惨结局。大学周围仅有的几个小书店里出售的都是一些考试资料。

英国的人文知识分子没有理由认为自己“独一无二”,但他们有理由为自己所属的群体感到骄傲。英国社会,乃至整个西方社会,就是按照洛克、霍布斯、亚当·斯密等人的设计建构起来的。洛克的追随者们,仍然在继续监督政府,维护人民群众的利益。

发生的。他们把自己搞得很贫乏。[p13]

那么另一边又怎样呢？也同样的贫乏——也许更严重一些，因为他们对此更加自负。他们仍然喜欢自称传统文化就是整个“文化”，好像根本就不存在自然秩序。好像探索自然秩序无论就其本身的价值或者就其结果来说都毫无意义。好像物理世界的科学大厦无论在智力深度、复杂性或说明方式方面都不是人类心灵最漂亮、最奇妙的集体创造。但是非科学家大都对这座大厦毫无了解。他们即使想了解也不可能。

得知科学家从未读过英国文学的主要作品，他们发出怜悯的暗笑。他们不再理睬这些无知的专家。但他们自己的无知也恰恰同他们自己的专长一样地使人吃惊。[p14]

3. 在思维和创造的中心，我们由于一些人的缺席错过了许多大好时机。两类课题、两门学科、两种文化——就现有状况说也是两个星系——的冲突点，理当提供创造的机会。正是在精神活动的历史中出现了某些突破。现在也有这种机会。但是仿佛存在于虚无之中，因为属于两种文化的人无法互相交谈。奇怪的是，20 世纪的科学绝少被吸收到 20 世纪的艺术之中。可以不时发现有些诗人有意引用科学语汇，但是用错了——有一阵子“折射”经常以神秘化形式出现在诗句之中，而“极光”在作家们的幻想中又仿佛成了一种特别令人赞叹的光。

当然，这样做并不能使科学给艺术带来任何好处。应当把科学同化为我们整个心灵活动的重要组成部分，正如运用其他部分一样地自然而然。[p16]

中国的人文知识分子，除了那些自觉退出主流的人，他们做了些什么呢？除了坚持、引进西方思想，解释和维护现行政策，他们还做了些什么呢？因此，即使科技知识分子并不了解什么是人文，但他们有理由轻蔑人文知识分子，人文知识分子应该感到自惭形秽。

但人文知识分子的这种处境科技知识分子是难以理解的。缺少人文修养的人不可能有对于人的深刻理解和同情。

3. 人文和科技的分裂给人文和科技的发展带来了巨大的损失，远离人文的科技产品只具有最基本的实用功能，远远不能满足富足之后的人们的需要。由于有斯诺等人的呼吁，这种状况到 20 世纪 70 年代以后开始发生改变。进入新技术时代之后，西方的技术越来越人性化和艺术化，这一点在电子产品上表现得尤为突出。科技在当代艺术，特别是影视和新媒体艺术中的应用也得到了长足的发展。

在这一方面，我们再一次远远落后于西方。我们的产品附加值很低，不是因为技术含量低，而是因为人文含量低。我们的影视作品和新媒体艺术还处在低水平简单模仿西方科技手段的层次。

4. 我早说过,这种文化现象不仅限于英国,也遍及于整个西方世界。但也许在英国表现得最为突出,其原因有二。一是我们对专门化教育的盲目信任,这在我们心目中根深蒂固,为世界任何国家所不及,不管是西方还是东方。二是我们的社会形态定型化倾向。这种倾向似乎在加强而不是在削弱,这也更能消除经济的不平等,教育方面尤其是这样。这也就是说,文化分裂之类的情况一旦形成,所有的社会力量不是力求使之缓和,而是越来越加强。[p16-17]

打开这个局面的出路只有一条:重新考虑我们的教育。由于刚才我所提到的两个原因,在我国打开这两个局面要比其他别的国家更难。几乎每个人都同意这种看法:我们的学校教育太专门化了。但几乎每个人都感到,这种状况是人的意志所无法改变的。其他国家也不满意他们本国的教育,但不像我们这样顺从。[p18]

5. 可以把纯粹科学家和应用科学家纳入同一科学文化,但他们之间的鸿沟也很大。纯粹科学家同工程师之间经常发生误会。他们的行为往往很不一样:工程师必须生活在有组织的共同体之中,不管他们内心多么乖僻,都要向世界显示出一副遵守纪律的面孔。纯粹科学家则不然。根据统计,他们在政治上左倾的比例,仍超过其他专业,尽管已低于20年前;工程师就不是这样,他们几乎无一例外的都是保守派。不是严格字面意义上的反对派,只是保守派。他们专心致志于制造,现有的社会秩序对他们来说已经够好了。[p29]

4. 问题的一个重要原因当然是教育的专门化。但斯诺的话显然不够严谨,因为他不了解中国。我不敢说中国的教育是世界上专门化程度最高的,也不敢说中国的教育工作者是世界上最顺从这种专门化教育的人,但我敢说中国教育的专门化程度远远高于英国,中国人也远比英国人顺从。

如果“重新考虑我们的教育”是唯一一条打开这一局面的道路,那么要打开这一局面将是十分艰难的。长期的、过度的专业化使得知识分子和专业之间形成了一种稳定的利益关系,专业拓展、融合和交叉以及专业结构的调整意味着重新洗牌,重新开拓领地,将遭遇到顽强的抵抗。抵抗是无形的,表现为对已有专业领地的固守。没有人为整体利益考虑,有人甚至戏言,中国的大学没有校长,所有的校长实际上都是一些院长或系主任,考虑的都是自己的专业领地。

大学的过度专业化以及某些专业的丰厚利益又为中学的文理分科和学生对未来职业生涯的过早谋划提供了重要依据。两种文化的对立向基础教育的下移使得这种对立更加难以消除,因为这样一来就连对立双方最基本的理解的基础也不复存在了。

5. 纯粹科学家与工程师之间的区别十分有趣。不经斯诺提醒,我相信大多数数人没有注意到这一区别。它提醒我想到了几位有些激进的中国科学家,也让我明白了中国的大学为什么如此稳定和保守。把这一层区别说破是危险的,阴谋家们会因此而更加压制纯粹科学的发展,而让技术官僚占领所有的重要职位。

6. 科学家同其他人比较并无很多区别。他们当然也不比其他人更坏。但是有一点确实与众不同。这正是我要说的。问题。不管愿不愿意，他们的所作所为对人类至关重要。它从精神上改变了我们时代的气氛。对整个社会来说，它将决定我们的生死存亡，并决定我们怎样生或者怎样死。它拥有行善和做恶的决定性力量。这就是科学家发现自己置身其中的处境。他们可能并没有这样要求过，或者只是部分这样要求过，但是他们无法逃避。他们之中许多更敏锐的人以为，他们不应该承担这种加到他们身上的重大责任。他们要做的一切只是推进他们的工作。我同情。但是科学家无法逃避责任，正像他们或我们其他人无法逃避此时此刻所承受的地心引力一样。[p206]

想摆脱出来的科学家会说：我们制造了工具。我们到此为止。是你——世界的其他部分，政治家——在说怎样使用这些工具。工具可用于大多数人都认为不好的目的。如果是这样，我们很遗憾。但作为科学家，这与我们的目的无关。[p206-207]

这就是科学的伦理中立性原理。我一点也不能接受。我不相信任何一位认真的科学家会接受。有人以为，很难找到一种确切的说法证明它错误。但我们差不多都会直觉到发明一些轻松的范畴不过是一种道德陷阱。[p207]

7. 一个人在科学的实际活动中做出一种发现时，不管这一发现是多么微不足道，他也不能不意识到美。这种美的满足的主观经验，似乎同写一首诗或一

6. 我想纯粹科学家与工程师之间还有一个重要的区别：工程师比科学家承担着更大的社会责任。因为他们是将科学运用于社会生活和日常生活的人。科学家可以为科学而科学，而工程师是无法将自己的目的描述得如此单纯的。任何事情，只要它直接关系到普通人的切身利益，就不可能是单纯的了。越来越严重的产品质量问题、工程质量问题、食品安全问题、医疗安全问题，虽然与官员腐败、商人黑心密切相关，但工程技术人员是无法逃脱责任的。从某种意义上讲，工程技术人员所负的责任更大。因为官员只是有权，商人只是有钱，如果没有技术，像在奶粉中添加三聚氰胺之类的事情，商人们绝对想不出来，除非他本人也是这方面的行家。要么是权力胁迫了工程技术人员，或是商人收买了工程技术人员，要么是工程技术人员自己主动出售了黑心技术。总之，工程技术人员无法逃脱责任。

这是再简单不过的逻辑，因此当事情败露了以后，没有哪个工程技术人员敢用价值中立的借口推脱责任。只有当工程技术人员确实没有卷入到现实的利益关系中去，而无良的商人和官员利用了工程技术人员发明创造做了损害他人利益的事情的时候，以价值中立为借口推脱责任才是可能的。但斯诺认为，这样的借口也是不能有的。因为无论是科学研究还是技术研究，都关涉到审美和道德，因而不是价值中立的。

7. 并不是所有的科技工作者都能体验到科学活动及其结果中的美。据徐纪敏先生的研究，近代和现代自然科学家，

篇小说或作一支曲所感得到的满足是完全一样的。

科学活动的结果，即科学工作的实际结尾部分，都有一种美学价值……科学构想的美学像艺术作品的美学一样，是丰富多彩的。[p208]

应用科学也有美，我认为它本质上同前者一样。

无论从活动过程看或者从结果看，科学都有其美学内容。[p209]

就在科学活动本身的核心之中有一种内在的道德要素。寻求真理的愿望本身就是一种道德冲动，至少是包含着道德冲动的。科学家试图发现真理的方式就给他一种持久的道德训练。[p212]

8. 对于那些献身于制造原子弹的科学家，我尊重并在很大程度上同意他们的道德态度。但麻烦在于，你一旦踏上一种道德升降机，就不知道是否能下来。一旦科学家变成了士兵，他们就在不知不觉之中放弃了整个科学生活中的某些东西。这不是按照理智干的。我看不出有什么证据可以表明研制具有极大毁灭性武器的科学工作者在任何理智方面不同于其他科学工作。但是在道德上则不同。[p216]

士兵必须服从。这是他们的道德基础。但这不是科学道德的基础。科学家必须提问题，必要时还必须造反。我不希望被误解。我不是一个无政府主义者。我不想提出忠诚并非基本德性。我不是说一切造反都好。但我要说忠诚很容易转化为顺从，而顺从则常常是怯懦和谋求私利的借口。极而言之，服从也可能是这样。想想人类漫长而阴暗的历史，

只有大约 70% 的人承认在科学研究中有美感直觉。（徐纪敏：《科学美学思想史》，湖南人民出版社 1987 年版，第 15 页）审美是非功利的，只有当我们远离现实的利益关系和价值选择的纠缠，从现象中直觉到本质时，美感才会产生。那些体验不到科学活动之美的科学家，不是因为他们缺少对于美的感受力，而是因为他们较深地卷入了现实的利益关系，内心有着强烈的功利目的。他们把自己当成了工具，因而丧失了作为主体的感受力。而当一个人丧失了主体性，总是纠缠在现实的利益关系和道德选择的困境中的时候，是很难体验到科学活动中自我完善和自我价值实现的道德冲动的。

价值问题在科学研究中表现得十分复杂。一方面，只有远离现实的利益关系，保持价值中立的科学家，才能体验到科学活动的美，并在献身真理的活动中完善自我。另一方面，只有那些在科学活动中能体验到美和道德冲动的科学家，才能在现实的利益关系中做出正确的价值选择。因此，科学家既要远离现实，为科学而科学，又要在自己的专业领域内做出正确的审美判断和道德价值判断。爱因斯坦堪称典范，他是一个远离了功利的科学家，又是一个有着深刻的现实关怀的科学家。

8. 有时做出道德选择是艰难的。爱因斯坦晚年痛苦而孤独，他因为把自己列入了同意制造原子弹的科学家的名单中而深深地自责。他热爱和平，一生为和平奔走呼号，最后还是当了一回士兵，踏上了不由自主的道德升降机。在两难

你就会发现，以服从的名义犯下的骇人听闻的罪行远比以造反为名所犯下的要多得多。如果你怀疑这一点，那就读读威廉·希勒的《第三帝国的兴亡》吧。

[p216-217]

我也踏上了一个升降机。我可以用一句话说明其结果：我逐渐隐藏到制度的背后，我逐渐失去了说个不字的权利。

作为一个有组织社会的成员，只有十分勇敢的人才能够保持说个不字的权利。[p217]

我相信科学活动中有一种道德行动的源泉，至少同寻找真理一样得强有力。这一源泉的名字就是知识。科学家通过一种比其他不理解科学的人更直接、更确定的方式知道某些事情。除非我们是特别懦弱或特别邪恶的人，否则这种知识一定会形成我们的行动。我们多数人都是怯懦的，但知识在一定程度上给了我们勇气。[p218]

我们知道这一切。我们比任何政治家都知道得更为直接，因为这来自直接经验。

我们知道这一切。它赋予科学家一种直接的个人责任。说科学家负有一个公民的责任是不够的。他们负有大得多的责任，而且又是不同种类的责任。因为科学家有一种道德律令要他说出他所知道的事情。[p219]

的抉择中，任何一种抉择都要担当道德的责任，只有勇于担当起责任的科学家，才可能充分运用自己非同寻常的理性判断力。如果仅仅是服从，不仅推脱了责任，而且放弃了科学家独有的专业判断力，因而是怯懦和自私的。我们并没有想到要追究苦难的中国知识分子在“大跃进”和“文革”等政治运动中的道德责任，但作为知识分子自我反省的能力不能丧失，否则我们总是会以服从为借口推脱责任，成为一个丧失良知的人。

如果知识分子无条件与政府合作还能以服从为借口推脱责任，那么知识分子与无良商人的合作是找不到任何借口的。它就是再简单不过的金钱与良心的交易。在这种肮脏的交易中知识分子负有更大的责任，因为“我们知道这一切”，而商人只知道赚钱。

给予我们不合作力量的是我们已经掌握的知识和我们永远要仰望和自省的真理和良心。“我们知道这一切”，所以一切都要服从我们的理性。这世间还有很多我们所不知道的，所以我们要谦卑，要敬畏主宰一切的真理，要为我们的无知和鲁莽所犯下的错误深刻反省，并且更加积极地探求真理，避免再犯同样的错误。这就是我们的良知和道德的力量。

# 《高等教育何以为“高”——牛津 导师制教学反思》

## 镜 诤

1. 高等教育，无论是发生在哪个学科，都意味着个体交往能力及敏锐的批判意识（综合、分析和表达）的发展。[P3]

从本质上来说，高等教育是通过自由教育的过程发展批判性思维的过程。[p4]

那些掌控着高等教育拨款大权的政府要员们用人力资本理论的狭隘视角来理解高等教育。较之于他们所乐意相信的高等教育，身处高等教育之中的我们心目中所倾向的高等教育或许对经济而言并不是那么重要。[p7]

2. 一直以来，牛津大学的导师制堪称牛津大学的“优质产品”，而它也就值得牛津的各学院利用学术经费为其支付“高额的价格”。但是，近些年来这种导师制教学方式不管是在牛津大学校内还是校外都招致了一些批评或质疑。诸如：在 21 世纪的大众高等教育体制下，这种教学方式是不是一种落伍过时的做法？随着政府对高等教育的投入日趋减少，牛津大学的学生目前所接受的这种传统的导师制教学对整个大学及各学院来说是不是太过劳民伤财？牛津大学的导师们是否会逃避这每周 12 小时的辅导重担，而重新规划宝贵的时间去从事科研

1. 无论是在中国还是在英国，政府和大学对高等教育本质的理解都存在巨大的差异。政府总是从国计民生的现实需要出发来理解高等教育的，而大学则是从教育自身的目的出发来理解高等教育的。如果大学听命于政府的控制，大学将丧失自己的本质而成为政府实现其政治目标的工具，甚至成为某一个政客实现其个人政治野心的工具。牛津大学之所以能成为牛津大学，是因为牛津人有超越政府官员狭隘视角的眼光，并且始终相信自己的眼光，不惜与掌握着拨款大权的政府要员的意见相对抗。

2. 导师制是否应该继续坚持，不是一个现实问题，不能简单地考虑经济、时间、精力等现实条件是否允许导师制继续存在，它涉及对高等教育本质的理解。发生在大学里的事情，从课程的选择到教学形式和教学方法的确定到班级规模到教室的大小到桌椅讲台位置的安排，都不是可以任意处置的孤立的事件，都涉及对大学本质的理解。导师制作为一种教学组织形式或教学模式，在 21 世纪招致诸多的批评和质疑，但牛津大学的导师们仍然一致认为导师制对所有



——成功的学术生涯中博取赞誉的关键因素？随着导师制悄无声息地向“小组教学”（Small Group Teaching）转变，这种导师制的教学模式是否已降格成了牛津人口头上供奉的圣牛呢？[p28-29]

这本册子汇集了牛津大学各学科有经验的导师们的观点，他们从自己的经验出发表达了对牛津导师制的个人看法，并且一致认为这种导师制的教学方式对牛津大学所有的学位课程而言是完全必要的。[p29]

3. 副题（“谢谢您教会了我如何思考”）是一位曾在此就读的学生以出色表现获取学位之后写给本书某位作者的感激之言。一位美国学生也向我表达过类似的感想：“您不仅教会我如何对自己的各种论题进行研究和论证，还掌握了怎样将它们展现出来并对各种问题做出十分全面且深思熟虑的回应……这很有意思，我常常想起您在我们第一次见面时即交与我要去读的那本书以及那位说过‘谢谢您教会了我如何思考’的男生，他完全道出了我的心声。牛津大学的导师制教学……毫无疑问是我生活中最具学术性及感受最真切的、收获颇丰的体验。谢谢您。”[p30-31]

当学生从牛津大学毕业时，较之于任意一所欧洲或美国大学的毕业生，他在知识层面或许并未被填满得更满，但是他应该已经培养出了一种在各个时期都最为重要的精神要素：批判精神。[p31]

4. 概而言之，导师制教学就是在学生和他所跟从的导师间进行的例行周会。但这并未取代其他的教学方式，如

的学位课程而言都是完全必要的。他们并没有因为经济的和科研的压力而推卸每周 12 小时的辅导学生的重担，这是因为牛津大学的导师们都能从高等教育的本质来理解导师制存在的意义和价值。本书汇集了 15 位牛津大学各个学院有经验的导师的观点，这 15 位导师不仅是各个学科领域里顶尖级的专家，而且是高等教育学的内行。这让我们看到了中国大学与牛津大学这样的世界著名大学的巨大差距。我们的差距主要不在专业水平上，而是我们的大學里从管理者到教师大都不懂得什么是高等教育。

3. 其实，懂得高等教育并不一定要专门研究高等教育学，只要我们深切地关注学生的心声，深刻地理解他们的需要和愿望，而不是只知道听从政府的指令和安排，我们就会懂得什么是高等教育。相反地，如果我们不能深切地关注学生，研究再多的高等教育学，也不会懂得高等教育的本质，顶多只会具备一些关于高等教育本质的知识。这本书原来的题目是“牛津导师制——谢谢您教会了我如何思考”，副题既表达了学生对导师的感激和对导师制的支持，也反映出了导师制的实质。中译本的题目似乎多了几分学究气，但缺少了原题的质朴和亲切，也去掉了原题丰富的内涵。学生的感激和支持是导师制存在的最重要的理由。相反地，如果我们不顾及学生的要求和感受，强行在大学里推行某种管理方式或某些课程，大学就丧失了它存在的正当性。

4. 早在 14 世纪，牛津大学就实施了本科生导师制。导师制在英国有着深

讲授课或研讨课。它也显然不能取代个人的自主学习。事实上，导师制教学肯定所有这些教学方式的存在，并且将它们的成效应用于每周导师制教学所要求的论文准备之中，该论文由学生在与导师见面的周会上口头陈述，导师听完后就立即进行讨论。整个导师制教学的过程，包括了阅读论文、讨论问题、安排下周任务等，持续的时间略多于一个小时。[p36]

导师的学识是否受学生欢迎似乎与学识本身的关系并不太大，而更取决于在学生心目中导师是否具有奉献精神，以及导师有时是否能改变一下他自己必须接受的常规角色。

导师并不是通常意义上的教师，因为传递信息并不是他的工作，学生应该自己去获取所需的信息。导师应该以具有建构意识的评论者身份，帮助学生对信息进行分类，有时还要帮助他们检验信息的准确性，也就是说，探寻一种可能的方案，否决某种方法而倾向于另一种。这整个过程就转变了某些带有偏见的观念：看待问题的方式、评价论据的方式以及在事实之间建立联系的习惯性倾向等。通过这个过程，学生不久就会了解导师的思想，即某位导师倾向于采用某种特定标准或某种特定类型的依据。了解这一点后，有能力的学生就会开始尝试独力于导师，去摸索对问题的个人理解和独特诠释。[p39]

我认为，导师制方法的根本就在于，它是一种质疑的方法，一种探究、摸索及细察的方法。最好的情形是，它不是通过权威的独断，而是通过批判、

厚的传统，早在中世纪，贵族家庭就聘请导师一对一地教育他们的后代。洛克在《教育漫话》中对导师制有长篇大论。他说：“导师的重大的工作在于养成学生的风度，形成学生的心理；在于使学生养成良好的习惯，怀抱德行与智慧的原则；在于逐渐将人世的真情实况显示给学生，在于使学生喜爱，并且模仿优良的与值得被人称誉的行为；在于当学生正做这种行为的时候，给他力量和鼓舞。他之所以要使学生去用功，目的只在练习他的能力，消磨他的时间，免得他去游手好闲，去偷懒，并且借此教他努力，习于吃苦，使他尝尝自己的努力所能完成的好处。”（[英]洛克著，傅任敢译：《教育漫话》，教育科学出版社1999年版，第74页）洛克所说的贵族家庭为青年绅士聘请的导师与大学里分配给大学生的导师有多方面的差别，但实质并没有改变，大学里的导师同样应该教学生生活，除了洛克所列举的那些绅士所应具有的品质外，大学里的导师更重要的是教会学生过做学问的理性生活。

只有具备理性思维能力的人才能真正理性地生活在复杂的现实世界中。理性的思维能力即反思性、创造性、批判性的思维能力。因此，与洛克时代的导师制有所不同，当代牛津大学的导师制教学是一种培养学生批判性思维能力的个别教学组织形式，其所采用的教学方法主要是自主学习和反思性对话。后文详举了批判性思维的一些特征。其最重要的特征就是批判性，既要批判别人的观点，也期待自己的观点被别人批判，从而找到经得起批判的观点并依据这样

理论、分析及比较的方式来进行的。它倾向于相对性而非绝对性、尝试而非武断、学术札记的风格而非专题论文的风格。[p40]

导师制的作用不是去对学生进行教学，而是给学生设置了口头表达自我思想的任务，然后帮助他对自我的创见进行批判性审查和重构。[p41]

5. 我们承认，现阶段的财务压力迫使牛津大学及其各学院将 1:2 模式的导师制教学开始向“小组学习”转变了。还有一些学者不情愿付出这么多的时间去完成他们的“额定辅导工作”，或者不乐意就自己研究兴趣之外的学术领域进行指导……并且，我们还要注意一种普遍的担心，即严重的科研挂帅的风气在一些高等教育机构正日益占据上风，而教学工作正逐渐地缩减。或许类似不尽如人意的倾斜发生在牛津大学的可能性较小，因为牛津大学各学院最主要的甚至唯一的功能就是对本科生进行教学，但牛津大学同样应该关注的是平衡教学与研究之间的资源分配。[p42-43]

师生之间的社会差距和代沟疏离了导师制教学中的师生关系，使得导师制教学已经变得沉闷乏味而不值得期待了。也没有了雪利酒来助兴，因为收入欠佳的导师们很难再像过去那样与学生一起豪爽痛饮挥洒激情了，因此课堂上的师生关系也就难再有起色。而导师们表示友好亲密态度又很有可能被误读为性骚扰。[p46]

由于学术研究方面存在专业分科，学生与单个导师间的辅导关系极少能保持不变。在一个又一个学期里，充当学

的观点过理性的生活。

前些年，以北京大学、浙江大学、武汉大学、扬州大学、中南大学等为代表的一大批高校开始在部分院系尝试实行本科生导师制。但试行的效果并不理想，导师制并没有在更大的范围内推行。我想问题的关键不在导师制而在导师。我们的大多数导师所做的与洛克所要求的正好相反。用洛克的话说，我们不是在教学生生活，而是在教他们学问。或者说，我们只是把已有的知识教给了学生，而不是教学生运用知识过做学问的生活；我们只知道教学生做学问，而不知道如何通过教学生做学问培养学生处理复杂生活问题的理性思维能力和交往能力。

5. 牛津导师制主要面临三个方面的问题：财务压力、科研挂帅和师生之间的代沟。我们如果要实行导师制，首先要解决的也将是这三个方面的问题。

代沟是永远存在的，社会发展越快代沟越深。当今社会，即使是青年教师也会与学生存在代沟。代沟一方面带来师生之间交往的障碍，另一方面也会给师生之间的交往带来更多的不同观点，使师生之间的对话更具有批判性。因此，代沟并不需要填平，而是需要更多的相互理解和包容。

财务的压力还不曾被我们的管理者感觉到，因为很少有大学为课堂教学以外的师生交往付过酬金。大多数学校都明文规定研究生导师每周要与学生有多长时间的交流，但据我所知没有哪个学校明文规定为此付出酬金。规定也就成了一纸空文，不到写毕业论文的时候，

生导师的一般是些自视甚高的刚刚毕业的青年教师，而不是他们希望遇见的那种睿智而又年长的大师们。[p47]

6. 这里有一份 21 世纪的“学生宪章”(Student Charter)，它从“教与学”的问题视角确认了“学生经历”中最关键的方面(注意：对理工科来说，“教与学”的过程就表现为实验室的实践课、田野实地考察，课题研究班组等)：

- 大学第一年和第二年的教学工作在第三学期仍应继续，而不是像一些高等教育机构那样只在第一和第二学期进行。

- 教学中研讨班的师生比为 1:12 (或者人数更少)。

- 每个学期或每半学年、每个研究周期或单位时间内，每个学生要在这类研讨班中“做好准备并做出陈述”。

- 这种研讨班至少四分之三的时间是由“全职”在岗工作的导师负责指导的(亦即要限制聘用“助教人员”、“兼职”或“临时”教师)。

- 每一项需要正式评审的总结性学年作业都应该有两项在非正式的“学术对话”后完成的书面作业作为“彩排”。

- 每一项这样的书面作业(正式或非正式的、需要评审的或彩排性质的)都要求由研讨班负责人或课程编著者一评测人就相关论题提供 15 分钟的、一对一的、口头的、面对面的“反馈”。

- 所有学生都要配备一位学术导师在每学期或每半学年与之进行一对一的、半小时以上的交流，共同讨论学生学习上的总体进展、学习技巧及各种可能问题。

很多导师很少关心学生的学业。如果将带研究生的工作量具体分配到每一个教育教学环节中，课堂教学以外的个别辅导同样计算工作量，学生所获得的个别教育肯定会大量增加，财务的压力也会尖锐地凸显出来。如果本科生也要每周接受这种计算工作量的个别辅导，我们的大学将不堪重负。没有强大的财力支持，所谓重视教学必定只是一句空话。

“牛津大学各学院最主要的甚至唯一的功能就是对本本科生进行教学”，“科研挂帅”的问题在牛津大学并不突出。这一定让我们的管理者们难以理解。难道牛津大学那么多的诺贝尔奖是造假造出来的吗？难道牛津大学的教师都是神人吗？为什么我们搞了这么多年的“科研挂帅”，而且差不多人人都是“帅”没有“兵”了，却没有一个人能够获得诺贝尔奖呢？

6. 道理其实很简单，科研成果是人做出来的，把人才培养好了，就会有人做出科研成果来。离开人才培养的根本而要求做出科研成果来，显然是要建造空中楼阁。牛津大学把本科教学看成各学院最重要的甚至是唯一的功能，培养出了一流的人才，因而创造出了一流的科研成果。

把人才培养放在首位在牛津大学并非仅仅是一种理念，它有“学生宪章”作为保障。这份“学生宪章”的每一条都是为了保障学生得到足够多的、高水平的和个性化的教育。如果真如书中所说，这样的教育才称得上“高等教育”，在中国几乎没有“高等教育”可言。我们并非不懂得人才培养的重要性，我们只是不懂得如何落实人才培养的具体环节。我们并非不懂

高等教育如果真的是名副其实的“高等”教育，就应该

- 以自由教育作为教学与学习的过程。

- 通过反思性学习及深层次学习逐渐养成终身受用的批判性思维能力，进而培育出理性思维及创新思想。

- 确保学生能充分参与学术对话。

- 全体教职人员的全心付出：多与学生接触、给予积极反馈并采用形成性评价模式……

这就是作为一种教学过程同时也是一种自由教育的牛津导师制。需要强调的是，这种将自由教育当成发展批判性思维、进行反思性学习或深层次学习之过程的观念，对所冠有“高等教育”之名的大学所提供的任何专业课程或学术训练同样有用。也就是说，自由教育绝不只是事关人文学科和社会学科！同时，还要加以强调（当然，这也是第二次强调了）的就是，如果这种学术过程没有发生，那么身处高等教育之中的学生就毫无“高等”而言。[p70-72]

7. 批判性思维基金会会在自己的资料中对“学习专注的学生”有一个精练的描述，它认为，学习专注的学生：

- 能通过积极的思考来掌握学习内容。

- 重视问题的提出多于问题的解答。

- 追求理解知识而非机械记忆。

- 关注思维的明晰和准确性、精准和相关性、深度及广度、逻辑及重要性等品质。

- 在思维过程中努力辨认问题的关键要素。

得人才培养需要一些什么样的具体环节，我们只是没有强烈的愿望去落实这些具体环节。我们之所以不愿意去落实人才培养的各个具体环节，除了前文所说的落实这些具体环节需要大量的财物支持外，其中一个很重要的原因是我们的管理者很难具体地衡量落实这些环节之后的具体效果。离开了对可见的绩效的考评，我们的管理者似乎不知道如何管理教育了。说到底，我们不是真正地以人为本，而是时时处处以物为本。

我们迫切地需要一份“学生宪章”，以保障学生在大学里能够受到良好的教育。这份宪章既要确保大学教师的主要精力用在教学上，也要确保大学的大部分财力用在教学上。只有这样，我们的政府才是在办大学，而不是在办研究院；我们的大学才是在办教育，而不是在开公司。只有这样，我们的大学才有资格被冠以“高等教育”之名。

7. 任何法律法规所规定的要求都是一些规定范围内人人都能做到的最基本的要求。“学生宪章”只能保障把人力和物力投入到教学中，只能保障基本的教学环节，特别是那些需要付出高昂代价的个别教学环节能够落实。也就是说，“学生宪章”只能保障大学在办高等教育，却不能保障办学水平达到什么样的高度。只有学而不厌的教师诲人不倦地工作，加上聪慧勤奋的学生积极主动地向教师求学，才能保障培养出优秀的人才。而这些内容是很难写进“学生宪章”的，写进去了也是很难考评的。这些内容不能写进任何宪章，不能考评，也不需要考评。

- 质疑他人的思考并期望自己的想法遭到他人的质疑。

- 在充分尊重并感同身受地理解他人的观点时能保持独立思考。

- 论据及推理要具有学术上的权威性。[p75-76]

8. 自由教育在本质上并不必然是非职业化的。在以往的年代里，自由教育通常适合那些从事牧师、律师和医师等具有高深学问的职业的人。但是，撇开历史的经验不谈，自由教育将赋予人们一些几乎能适用于各行各业的能力——自由教育的这一功用在现代社会以及所谓的知识经济时代里表现得日趋明显。最近几届政府都特别关注迁移技能，而自由教育在另一种名目下正在提供这些技能，而且总是很成功。那种能够准确阅读并快速掌握各类信息且加以创造性利用的能力，能够进行流畅清晰的口头表达及书面记录以便于新的信息或对问题讨论的新进展能以明白无误的形式在一代代之间传承下去的能力，能读懂大量数据中隐含的意义并能清楚地从各种表现形式中将其抽离出来的能力，都是接受过自由教育的人有能力做到的，而且也差不多是任何一个白领行业都用得着的一些本领。

在自由教育与培养学生就业能力的教育之间并不存在对立，而是在为就业提供一种宽泛的普适性能力的教育与为某一特定职业而进行的训练之间存在着分野。[p84-85]

自由教育就是要引导我们去往自己的思想家园，换句话说，意在达到我们所持有的观点真正就是我们自己的想法

以人本既要懂得做人的底线，也要懂得人与人之间的巨大差异。宪章只能保障底线，教师与教师之间，学生与学生之间的巨大差异应该任其自由地表现。导师制教学在规定了一些最基本的要求后，任由教师和学生自由地交流以发展各自的批判性思维能力。通过对话所展现出的批判性思维能力对教师和学生都是一种激励。人在自由的创造中实现了人生的意义和价值，这是最好的奖赏，不再需要其他物质刺激。这就是以教学为主的牛津大学云集了那么多世界一流的学者、取得了那么多世界一流的研究成果的原因。在牛津大学里发生的任何一次教学对话对每一个参与者都是一种挑战，只有具备最高的学术水平的教师和最聪慧勤奋的学生才能获得最多的和最高的人生价值被肯定的奖赏。自由教育让学生和教师都自由地达到了各自所能达到的人生的最高境界。那些在牛津大学的批判性教学对话中屡屡失败的人将黯然退出牛津大学，寻找一个更适合他们自己个性的地方，最终牛津大学就这样自然地成为汇聚世界一流教师的大学。

8. 一流不仅表现在他们的学术水平上，而且表现在他们对教育的理解和实践上。前文是牛津高等教育政策研究中心主任大卫·帕尔菲曼的观点，本书是由他牵头编写的，他对高等教育有深刻的理解并不奇怪。后文则是牛津大学各学院的教师撰写的，他们是各个学科领域里的专家，同时也称得上真正懂得教育的大学教师。大学教师，特别是大学的管理者，如果不懂得教育，就像农民不懂得种田，工人不懂得做工一样，能期待他们培养出优秀的人才吗？

这种境界。它意在达成某种心智上的自由。当我们对自己的思想不再感到恐惧或焦虑，当我们思考问题时不再顾及流俗、教师或考官的意愿时，这样一种自由才会到来。我们只有置身于那些远比我们更聪明、更富想象力、更有洞察力或更具敏捷才思的人的思想中，并穿越他们的思想丛林为自己开辟一条道路，才算拥有了这样一种自由。[p91]

自由教育所倡导的与其说是对研究的崇尚，不如说是对学问的敬重——在敬重学问的过程中，它就启示人们，在关于教学与科研之关系的大多数讨论中，哪些是毫无效果的。鼓吹“最前沿的研究对日常本科教学有用”充其量也是不太合乎情理的，并且通常是口是心非的。某些前沿研究者相当擅长向年轻的大学生听众传递那种对新奇的发现的激动，而大部分人则更愿意待在实验室或某个领域去寻求新的发现。不涉足前沿的研究就不可能成为一个好老师，这种想法和那种认为所有从事前沿研究的学者都愿意从事教学工作的想法一样，绝对是不太合理的。

比较合乎情理的说法是，好的教学需要有好的学问作支撑。[p91-92]

9. 导师制教学或许仍处于检验之中，但这些导师辅导课的确很受学生欢迎。我自己的学生基于下面两个原因对导师辅导课大为赞赏，这两点确实非常明显：

- 使我整个学年都在认真地学习，不过认真学习可不只是为了应付考试：仅有自我激励很难保持如此长时间的学习热情。

新学院院长艾伦·赖安关于自由教育的思想有两点值得我们关注。第一，他认为自由教育在本质上并不必然是非职业化的。自由教育的现代转型一要归功于洪堡，他将自由教育与科学研究结合起来，提出了通过科学研究达至修养的观点。二要归功于赫钦斯，他提出了通识教育的理念，自由教育不再是所谓“自由人”的贵族教育或精英教育，而是高等教育大众化时代每一个大学生都要接受的通识教育。但无论是洪堡还是赫钦斯，他们都轻视甚至拒斥职业教育，通识教育与职业教育在大学里始终存在着矛盾。赖安将自由教育所达至的目标看成职业生活中必不可少的素质。这一观点意义重大，有利于消除自由教育与职业教育的对立。

第二，赖安挑战了关于教学与科研关系论述中一种普遍的观点：本科教学必须以前沿的科学研究为基础。赖安区分了好好的学问和好的研究，好的研究显然应该是学科前沿的研究，而好的学问则只需熟悉最新的研究成果。对于本科教学而言，好的学问比好的研究更加重要。这一观点应该成为我们的共识，否则大学教师无暇顾及本科教育，因为前沿研究需要在某一段时间全身心的投入，而好的学问则只需要学而不厌地日积月累。我们的大学正是因为过分强调了前沿研究的重要性而忽视了本科教学。而牛津大学各学院最主要的甚至唯一的功能就是对本科生进行教学，牛津大学的教师个个都是大学问家，但并非人人都是大科学家。

9. 我特别摘录了玛格丽特夫人学堂

• 当问题出现时可以对其进行分类：将建立在已有材料基础上的专题视为关键问题，删减那些曾经关注过，但目前已不再感兴趣的问题。

在牛津大学的早期岁月里，学院的导师们通常会指导学生的日常学习并组织讨论。约翰·卫斯理（卫理公会的创立者）曾在 18 世纪 30 年代道出了自己的心声，从中我们可以看出他对教学的奉献精神确实无可挑剔：

如果我没有做到在一年中除星期日之外的每一天都去辅导学生，我会认为自己比一个拦路抢匪不会好到哪去。

[p149]

工程科学院士史密斯的文章。这不是因为惊叹于史密斯作为工程科学院士对工科专业导师制的精彩论述，而是因为我被牛津大学的导师们对教学的奉献精神深深地触动了。按照卫斯理的严格标准，我们的很多大学教师，包括我自己，都“比一个拦路抢匪不会好到哪去”！牛津导师制深受学生欢迎，能激励学生刻苦学习，其中一个重要的原因是导师们的奉献精神深深地感染了学生。我们总是埋怨学生不好好读书，我们是否扪心自问：我们有没有好好教书？我们在学生身上花了多少时间和精力？



# 《哈佛通识教育红皮书》

## 镜 诤

1. 一般而言,教育要完成两件事情:其一,帮助年轻人成为一个个体的人,拥有独特的、个性化的生活;其二,竭力使他们能适应公共生活,也就是说,作为公民和共同文化的继承者,他们应该与他人共享文化传统……这部有关通识教育的报告,必然要从广义上的“人”的“完整性”而不是从狭义上的个人“能力”角度来探讨教育如何为人生做准备。[p2]

本报告的主要问题不是关注课程对每个人的不同影响,而是关注人与人之间的必要联系和共同之处。尽管民主是要最大限度地尊重人与人之间的差异性——尤其在技术时代,因为该时代本就更加鼓励功能的分化和观点的多样性——但是它同样要依赖于共同的规范所产生的约束力。或许民主社会比其他社会更依赖这种约束力,因为民主所蕴含的分化力量太强大了。[p8]

2. 一个世纪以前,毫无疑问地存在着这样一种教育目标:培养基督教公民;同样毫无疑问的是如何成功地实现这个培养目标。学生的逻辑能力由数学培养,其品位依靠古希腊语和拉丁语的经典著

1. 近代以来,追求民主自由的西方人并没有给世界带来和平与安宁。这是一个问题。1943年,仍在二战中,哈佛大学校长科南特任命文理学院和教育学院的12位教授组成一个专家委员会,研究哈佛大学的本科教育。两年后,该委员会发表了“自由社会中的通识教育”报告书。这份报告即美国高等教育史上著名的《哈佛通识教育红皮书》,该书一直以来被列为对美国教育产生了重大影响的著作之一。

委员会的教授们敏锐地感觉到,民主制度下发展起来的人的个性、差异性和多样性如果没有共同规范的约束,将带来人与人之间的激烈冲突,最终将威胁到人的自由。这或许就是近代以来西方人追求民主却并没有带来真正的自由的原因。从教育方面理解这一问题,则是人的完整性中应该包含怎样的个性和共性,以及如何培养人的完整性。以往的教育更强调个性的培养,这显然是不够的,于是以培养共性为目标的通识教育被郑重地提了出来。

2. 所谓人的共性,即古代与现代、东方与西方、南方与北方人所共有的特

作来塑造，演讲能力有赖于修辞，理想通过基督教伦理养成。[p32-33]

如果从这一点上认识“遗产”，宗教教育与古典名著教育之间就存在着非常近的相似性。主张后者的人，把教育主要描述成一个通过语词和数字的技艺——即所谓“三科”（语法、逻辑、修辞）和“四艺”（数学、几何、天文、音乐）——进行学术训练的过程。但是，这种训练的内在理念是返回古典（Antiquity），而其所依凭的著作事实上都是西方传统中的名著。因此公正的看法似乎是，在不否定这种课程的学术训练价值的前提下，把它主要看成在学生面前开放那种形成了西方人心智的学术力量的过程。在某种意义上，名著教育可以被看成新教精神的世俗延续……但确切地讲，如同宗教教育一样，这种名著教育究其实质就是要把文化遗产介绍给青年学生。[p33-34]

研究过去，在于极大地丰富现在的意义，同时要通过简化从历史中精选出来的作品和问题来澄清这种意义。无论研究现在还是过去，都在于以各种形式面对人类历史上哲学的、宗教的事实，以及承认基督教中犹太、希腊思想的溪流对过去和现在都具有持久的巨大影响。毫无疑问，宗教教育、名著教育和现代民主教育在某种意义上是互相排斥的，但在更重要的意义上，它们都致力于同一目的，即对于我们都在继承、适应和传递的有关人与社会的理念的信仰。

这种有关人与社会的理念被人们以多种形式描绘着，近来它最普遍的就是

性。如果只是古代人或西方人所具有的特性，都不能称之为人的共性。只是某个阶级或阶层所具有的特性，那就更不能称之为人的共性了。问题是：到底有没有共同的人性？在极左路线盛行的年代，研究人性成为禁区，那个年代我们坚持认为没有抽象的人性，只有具体的人性；没有共同的人性，只有相互对立的阶级性。阶级与阶级之间的关系是剥削与反剥削、压迫与反压迫的关系。这样的哲学即所谓矛盾的哲学、斗争的哲学。这种哲学指导下的教育既没有个性教育也没有共性教育，只有阶级性教育。因此，这种教育是容不下通识教育的。连人的共性都不存在，怎么会有培养人的共性的通识教育呢？这样的教育首先是反传统的，传统被认为是必须清除的封建地主阶级的思想文化。这样的教育也必定是反现代的，代表现代文明的是所谓西方资产阶级的自由平等思想，同样必须清除。这样的教育最终成为阶级斗争和生产斗争中的经验主义和工具主义的教育也就不足为奇了。

改革开放以来，我们在逐渐修补斗争哲学对中国教育的严重破坏。然而，我们虽然在很大程度上弱化了阶级斗争，却更加强化了生产斗争。我们的教育仍然是经验主义和工具主义的，仍然既不培养人的个性，也不培养人的共性。我们的教育不是把人培养成为人，而是把人培养成为工具。斗争的工具虽然不具有人类的共同人性，但还具有同一阶级的阶级性；生产的工具不仅不具有人类共同的人性，连同一阶级的阶级性也没有了。斗争的年代一个阶级对另一个

被描述为人的尊严。谈及对人的尊严的信仰，我们就必须承认人对他人所负有的责任。尊严并不会栖身于任何一个与他人相分离的人身上——这样的人在任何情况下都不会有——它应该是源于共同的人性，并且客观地存在于个体将公共福祉当成自我福祉之时。尊严基本上是西方的传统概念，它把人看成自由人而不是奴隶，看成目的而不是手段。[p35]

3. “通识教育”这个术语有点模糊、苍白。它并不是关于“一般”知识（若有这样的知识）的空泛的教育，也不是普及教育意义上的针对所有人的教育。它指学生整个教育中的一部分，该部分旨在培养学生成为一个负责任的人和公民。而“专业教育”这个术语，指的是旨在培养学生将来从事某种职业所需要的能力的教育。此二者同为人的生活的两个方面，是不能完全分离的……很清楚，通识教育具有自由教育的某些含义；除此之外，它还实施于高中和学院，是为更大数量的学生设计的，这样就避免了有些人对自由教育的反感（无论这种反感是对还是错）。但是如果从自由教育的根本含义即“适于或有助于造就自由人”这一意义上讲，通识教育和自由教育的目标是相同的。自由教育可以看成通识教育的早期阶段，它们本质相同但程度有所差别。[p40]

现代民主社会的任务是保持古代自由教育的理想，并且尽可能地将其扩展到共同体内部所有成员的身上……衡量一个自由人的标准应该包括两点。第一，他自由吗？也就是说，他有能力为自己

阶级实行残酷镇压，但掌握了政权的阶级内部有着鱼水情深的阶级友爱。而人成了生产的工具或赚钱的工具之后，人所表现出的是追求利益最大化的自私和冷酷，连阶级友爱也不会有。

这是一个问题。这个问题的严重程度并不亚于甚至超过了 20 世纪前半叶西方人所面临的人性异化的问题。面对这一问题，西方人想到了培养人的共性的通识教育。先是芝加哥大学的校长赫钦斯，他敏锐地预见到“我们的人民将在经济的压力下盲目前进；他们将破坏最好的东西，同时却将那些最坏的东西保留下来”（赫钦斯著，汪利兵译：《美国高等教育》，浙江教育出版社 2001 年版，第 2 页），提出通过通识教育让年轻人接受那些人类文明中永恒不变的价值观念和生活方式。具体的措施是阅读西方经典著作。但先知的先见从来都不被世人所关心，一定要到先知的预言实现之后，世人才会想起他们。美国人继续在经济的压力下盲目前进，破坏那些最好的东西。直至二战期间，哈佛大学的校长科南特再次关注通识教育。

哈佛通识教育委员会对通识教育目标的认识并没有超出赫钦斯等永恒主义者的思想，仍然是要继承古希腊和基督教两个西方历史传统，培养西方人共同的价值观念和生活方式，方法仍然是阅读西方经典著作。通识教育是西方文明进程中的第二次“文艺复兴”，在复兴了古希腊以来西方历史上的人文经典所阐述的共同思想观念之后，西方人迎来了罕有的半个多世纪的和平发展。

我们的人民仍然在经济的压力下盲

做出判断和规划以至于真正地掌握自己吗？为了能够做到以上这些，他必须具备自我批判的精神，他必须过一种自我审视的生活。根据苏格拉底的观点，这才是一个自由人所应该过的生活。第二，他的同情心和动机具有普遍性吗？因为文明人是整个世界的公民，他应该克服了“狭隘的乡土观念”（Provincialism），他应该是客观的，并且是“任何时代和任何存在的旁观者”。以上两点，无疑也是民主的主要目的。

我们生活在一个专业主义的时代，在这个时代，对于学生来说，成功之路往往在于选择一种专门化程度较高的职业……然而，我们必须认识到，一个完全由专家控制的社会不是一个明智而有序的社会。当然，我们不是排斥专业主义。问题是如何在一个专业主义必不可少的系统里挽救通识教育及其价值。[p41]

社会对专业训练需求的强劲势头，更需要通识教育提供一种协调、平衡的力量。专业主义加强了社会的离心力。为了满足社会的需要，产生了许许多多的专门化职业——一个领域内的专业人员不懂其他领域专业人员的语言。但是，为了使自己能履行作为公民的责任，每个人必须能以某种方式从整体上把握生活的复杂性。甚至从经济成功的角度看，专业主义也有其特定的局限性。职业中的专门化会使一个原本流动的世界变得僵化。各种事务都要求人们具有能够适应不同局势、管理各种复杂人类机构的智慧。随着经济进步速度的加快，技术的更新也在加速。学生在学校里接受的

目前行，我们几乎没有什么好的东西可以继续破坏了！我们要继承的要坚持的到底是什么？是某一个人的思想？是某一个群体的思想？还是中华民族文明进程中所形成的传统？或是人类文明进程中所形成的传统？

“人对人是狼。”这句话不是用来描述共同人性的，而是用来描述人与狼的共同兽性的。人的兽性并不需要教育，灭绝了人性之后，人的兽性就会本能地表现出来。人性是孟子所说的“人之异于禽兽者”，包括恻隐之心、辞让之心、羞恶之心、是非之心。同此四心则同为人，则同有人的尊严。这是中华文明的传统，它基本上是道德主义的，情感主义的。人性也是古希腊人所赞美所追求的人探求真理的理智，它基本上是理性主义的。因此，在我看来，我们既要继承中华文明，也要学习西方文明。我们首先要继承中华民族的道德文明，同时也要努力学习西方的理性文明。大学生至少要阅读 100 部中国的经典著作，同时也少不了要阅读 100 部世界名著。这将至少花费三年的时间。人类文明发展到今天，大学的学制必须延长了。否则我们难以解决通识教育与专业教育的矛盾。

3. 哈佛通识教育委员会关于通识教育与专业教育关系的论述十分详尽，有几点值得我们特别关注。

第一，实施通识教育和专业教育都是为了人的美好生活。通识教育“旨在培养学生成为一个负责任的人和公民”，专业教育“旨在培养学生将来从事某种职业所需要的能力”。和不负责任的人生

训练，在他准备工作之时或者工作一段时间以后就会变得不再有用。所以，我们的结论是：教育的目的应该是使学生成为既掌握某种特定的职业或技艺，同时又掌握作为自由人和公民的普遍技艺的专家。这样，曾经是两个社会阶层分别接受的两种不同的教育，现如今应该被所有人共同接受了。[p41-42]

在当今时代，为了谋生，几乎所有人都成为某一领域的专业人员，通识教育因而具有特殊的重要性。既然没有一个人可以精通所有领域，每个人都必须信任绝大多数领域里造诣更深的其他人的意见。我必须相信我的医生、管道工、律师及无线电修理工等人的建议。因此，我特别需要具有一种智慧，借以判断：谁是专家，谁是冒牌货；谁是水平较高的专家，谁是水平较低的专家。从这一点来看，通识教育的目的在于提供广泛的批判意识以便能辨识出任何领域中的能力……一个受过良好教育的人，应该能够在自己专长以外的领域中辨别出优等品与劣等品。通识教育在民主国家里尤其必要，因为，在这样的国家里，领袖和官僚是选举产生的，普通的公民只有具有充分的辨别能力，才能不被表面现象所迷惑，从而选出英明的候选人。[p42]

无论在什么学科领域中，通识教育与专业教育的区别都不在教学内容上，而在方法和观点上。当人们用技术性的方法去学习文学时，就会产生语文学这种专门的科学，也存在运用高度专门化的历史学方法研究绘画的专业。专业主义具有可互换性，但不是与自然科学互

活在一起是不幸的。而更不幸的是不负责任的人自己，因为负责任就是敢于担当而且有能力担当。职业能力差的人拱手将更好的工作机会让给了他人，他们连养家活口的责任也担当不起，这些人显然是不幸的。而职业能力强的人也会在职业竞争中招致他人的怨恨和嫉妒，他们如果不能承担起更多的社会责任以赢得尊重，怨恨将集聚为仇恨。如果怨恨还能让竞争的胜利者沾沾自喜，仇恨则会让他们难以享受到胜利的欢乐。因此，如果没有通识教育，每一个人的生活都将是不幸的。

第二，自由人组成的社会才是真正 的和平安定、和谐有序的社会。为了和谐安定，我们限制人的自由，在某些时候，我们甚至凶狠地扼杀人的自由。这显然是将任意妄为与自由创造混淆起来了。这样的混淆是十分危险的。轻则压制人的创造力，阻碍社会的发展进步。重则被别有用心的人利用，以维护社会安定为名，迫害社会的进步力量，最终导致专制腐朽、动荡不安。真正的自由人首先具有自我批判的精神，他们总是以真理和正义审视自我，不断完善自我。真正的自由人也是具有广泛的同情心和善良意志的人，他们总是以真理和正义批判社会的腐朽和不公，维护大多数人的最大利益，促进社会和平有序地发展。因此，民主制度是自由人所创立的旨在保护自由人之自由的一种制度。古希腊人仅仅贵族阶级能够接受自由教育，古希腊的民主也仅限于贵族阶级内部。近代以后越来越多的人接受了自由教育，民主制度也逐渐完善起来。西方的民主

换，而是与科学方法互换，即与那种把事实从其背景中分离出来并在完全孤立的状态下加以处理的方法互换。科学方法的好处是最大限度的精密性和准确性。但是，正如我们所看到的，专业主义作为一种教育的力量有其局限性，即它通常并不提供对总体关系的理解。[p43]

如果我们将通识教育看成某种无定形的东西，也就是说，认为通识教育就是选一门一门的课程；如果我们将通识教育看成某种消极的东西，即认为通识教育就是对专修领域之外的课程的学习，那么，这将是最不幸的……我们必须严格区分“教育中的自由主义”和“自由主义中的教育”。前者立基于个人主义的思想，认为学生在选课上必须是自由的。但是自由主义中的教育完全是另外一回事，它是一种具有自身特定模式的教育，换句话说，它是一种与自由观念相联系的教育。依此观点，如果一个人要具有使生命变得有用的博大智慧，他就不能随意地忽视一些真理——这些真理关系到美好生活的结构，关系到达成美好生活的实际条件，包含着自由社会的目标。[p44]

4. 教育不仅仅是传授知识，也包括在年轻人的头脑中培养某些才能和态度。正如我们在前面说过的，教育既追求知识的本质也追求人在社会中的美好品性。而后一方面——尤其是教育应培养的心智的特质和品性——是我们现在要关注的。

这里所说的特质，正是通识教育的培养目标，它决定了通识教育应该如何

制度直至二战以后对大多数人实施内涵自由教育精神的通识教育，才真正得以完善。我们要实行民主制度，仅仅寄希望于政治的变革是不够的，只有通过通识教育培养出越来越多的自由人，民主制度才有坚实的基础。将民主硬生生地塞给一群没有接受过通识教育的人，民主也会被这些人葬送。

第三，与第二点相关，“一个完全由专家控制的社会不是一个明智而有序的社会”。对于这一点，每一个中国人应该深有体会。当今中国几乎就是一个完全由专家控制的社会，种种乱象已经证明了哈佛通识教育委员会的判断。专业教育最多只能保障专家们具有专业方面的理性智慧，却无法保障他们具有正确的价值观念和美好的理想追求。在一个无法避免专业化的社会里，我们需要自由教育赋予我们一种判断专家们的专业水平的能力，以保护我们不被丧失道德良心的专家和冒充专家的骗子所欺骗。

第四，自由教育并不赋予学生任意选择课程的权利，而是理性地将还不具有博大智慧的学生引向通往美好生活的道路。艾略特时代的自由选修制已经被限定选修制所代替。但我们必须警惕那些制定选修课程内容的专家，他们的智慧有时并不那么可靠。任何所谓“不能随意地忽视”的真理都要时时刻刻接受检验。

4. 教育要培养什么样的人？简单地说就是要培养有能力的好人。能力是多方面的，“好”则是对一个人的总体评价。只具备单方面的能力不好，四种能力均衡发展才好。有效的思考能力包括

实施,应该着重于培养人的哪些能力。依我们的意见,这些能力应为:有效的思考能力、交流思想的能力、做出恰当判断的能力、辨别价值的能力。在实践中,它们是不可分的,也不能独立地培养。每一种都是心智正常的人的头脑不可或缺的功能。[p50]

然而,人的人格不能被分解成几个独立的部分或品质。教育的目标是培养整全的人(the Whole Man)。有人曾精辟地说,教育的目的在于培养“好”人、“好”的公民和有用的人。“好”人的意思是内在的完整、泰然自若、坚定的人,它归根到底源于某种完满的人生哲学。人性的完整不是除其他四种能力之外的第五种品质,而是与它们相一致的,并且也是它们的结果。[p58]

5. 现在在学院之间有五种解决通识教育问题的主要办法:①分布必修课;②综合导论课程;③功能性课程;④名著课程;⑤个别指导。

第一种是使用最广泛的,它是为改进选修制的一些弊端而引入的,是为拓宽学生的知识而要求学生在不同的领域或院系分散性地必修的一些课程。有时它规定要必修1~3门课程或科目,有时它仅仅要求修习特定领域的课程。

那些对分布必修课不满意的学院,常常以一套人文学科、社会科学、物理科学和生物科学方面的综合导论课程来代替。这些课程通常要求学生花掉前两年学院时光中的一半,有时甚至要把前两年几乎所有时间都花在这些课程上面。

“功能”这一术语已经被用于命名这样的一些课程,即明确地对待生活中的

从前提中推演出正确的结论的逻辑思维能力、从复杂多变的情境中把握正确方向的关联性思维能力,以及整体地、形象地理解世界的想象力。交流思想的能力是表达自己并被他人理解的能力,它不仅依赖于清晰的思维和表达技巧,还依赖于真诚等道德品质。做出恰当判断的能力是将全部思想运用于经验领域的能力,它需要到具体的、瞬息万变的复杂环境中去锻炼。辨别价值的能力不仅指对不同种类的价值有清楚的意识,而且要对它们之间的关系有所理解,更重要的是将价值理想内化为道德情感和道德行为。狭窄的专业教育显然无法培养能力均衡发展的好人,专业教育与通识教育相结合,才能达到这样的教育目的。

5. 《哈佛大学通识教育红皮书》实际上就是一份哈佛大学的校本研究报告。与我们的校本研究有所不同,“红皮书”并没有给出一个“具体可操作”的课程改革计划,而是在系统深入地探讨了通识教育的理论和中学的通识教育,并对哈佛大学通识课程的现状进行了描述之后,才对课程改革的方向提出建议。“红皮书”肯定了哈佛大学各学院实施通识教育的一些现成的做法,所提的建议则是:“在学生所要求的16门课程中,应有6门属于通识教育类课程……6门课程中,至少有一门属于人文学科,一门属于社会科学,一门属于自然科学。在人文学科和社会科学这两个领域中,应当各有一种课程为所有学生所必修的。”[p115]但哈佛大学各学院依旧我行我素,并没有“全面贯彻”和“坚决落实”学校的课程计划。学校对待各学院

某些重要事件，如保健、择业、家政管理或明智地购物和享受服务。[p144]

名著课程计划（great-books program）获得了广泛的声誉，特别是在圣约翰学院采用了此计划之后。它意味着要花四年的时间学完大约 100 本西方历史上的名著，并辅之以古代和现代语言、数学和实验科学课程。这四年时间的课程是完全规定好的，没有选修，没有专业。

个别指导在此是用来描述像本宁顿、莎拉·劳伦斯和黑山等学院的课程计划的。前一两年向学生提供大量的选修课程，由他们自己从中选择，尝试感受。其理论依据是，学生自己将会发现一系列足以作为其日后工作基础的兴趣点。一旦学生发现了其真正的学术兴趣，他在学院的课程学习计划将围绕这个中心兴趣而设计……探究性课程特意设计成小班形式，以使学生有机会与教师建立亲密关系。导师制或者说咨询制度使学生能与那些对其了解较多的教师进行定期会面。[p144-145]

哈佛大学的教师形成了一种倾向，即仅仅规定教育结构最一般的大纲，而在内容方面留出最广泛的余地。或许，目前课程最显著的特征准确地说是：除了形式以外几乎没有规定，甚至形式也是极其灵活的。学生在各方面被给予了格外广泛的自由。哈佛大学目前没有要求所有本科生都要学习的课程，唯一一门要求所有人都上的课是英语作文——英语 A。[p147]

的课程就像各学院对待开设课程的教师一样，“除了形式以外几乎没有规定，甚至形式也是极其灵活的”。20 世纪五六十年代，哈佛大学的通识课程并没有多大的起色。直到 70 年代中，文理学院提出关于“核心课程方案”的报告，建议专门设置一组独立于系的“核心课程”对本科生实施通识教育，“红皮书”中所阐述的通识教育思想才更多地体现在课程中。

我们需要好好反省大学应该如何发展。“高等教育在过去比大多数其他的人类机构改变得都要少”（克拉克·克尔著，王承绪译：《高等教育不能回避历史》，浙江教育出版社 2001 年版，第 257 页），哈佛通识教育课程的改革再一次验证了克尔的说法。大学需要灵魂，需要理念，而不需要在具体行为上对大学指指点点。没有理念指引的行动计划越多，操作层面的改革越多，大学的灵魂越加不得安宁。同样是校本研究，“红皮书”着重阐述理念，是典型的理论研究。而我们的很多校本研究则是典型的行动研究，出台一大堆操作规范，弄得教师和学生晕头转向，其效果常常是适得其反。大学并非不需要变革，哈佛大学就在变革，从埃里奥特时代的任意选修制到洛厄尔时代的限定选修制到科南特时代的通识课程到博克时代的核心课程，哈佛大学的课程一直在变。但无论怎么变，哈佛大学的灵魂不变。

大学要培养全体大用的君子，为此必须始终坚持大学自治、学术自由、教授治校的基本理念。唯其如此，大学才是有灵魂的。



## 后 记

好友国良从海南大学打电话来说，他想编一本集刊，文体不限，文章长短不限，文学作品也行，学术论文也行，只要有特色、有见识、有趣味就行，形式要活泼，不欢迎那种严格按照学术规范写成的“八股论文”。国良一身的诗人气质，喜欢自由地书写，出版集刊也是诗人气质的。我喜欢有诗性的人，也喜欢做有诗意的事，答应给他写稿。写了两篇，放在电脑里，等待他出集刊的好消息。

等了一年，没有消息，就出示给主编《大学教育科学》的朋友弼成看。弼成才浏览了几段就连连称好，要给我在他们的杂志上开个专栏。我说：“这不像论文吧。”弼成说：“没关系，加个编者按说明一下。”

发到第四篇的时候，弼成对我说：“这篇文章中情绪化的语言多了一点，真的有点不像论文了。”弼成提醒得很及时。一开始就想写得活泼一点，结果越写越有点信马由缰了。我赶紧勒住马头，在随后的文章里不再有感就发，而是集中在几个重要的主题上，做些深入的讨论。

一连发了 20 篇。尽管名著还有不少，但我自己很难提出什么新观点了，再写下去就会有重复，就搁笔了。

国良从海南回来，带给我一套他主编的《传统与现代》集刊。我说：“没见你再联系，以为你没办这个集刊呢。”国良说：“没见你再联系，以为你没给我写文章呢。”两人相见甚欢。

要特别感谢我的爱人，刚忙完研究生和本科生答辩的事情，就帮我校对书稿。我最不喜欢做校对的事，她却把校对当成一件快乐的事情，像探寻宝藏一样寻找错误，每找到一个错误都要兴奋地指给我看，如同发现了金矿一般。

2016 年 6 月 16 日于阳光 100 青砚斋



## 反侵权盗版声明

电子工业出版社依法对本作品享有专有出版权。任何未经权利人书面许可，复制、销售或通过信息网络传播本作品的行为；歪曲、篡改、剽窃本作品的行为，均违反《中华人民共和国著作权法》，其行为人应承担相应的民事责任和行政责任，构成犯罪的，将被依法追究刑事责任。

为了维护市场秩序，保护权利人的合法权益，我社将依法查处和打击侵权盗版的单位和个人。欢迎社会各界人士积极举报侵权盗版行为，本社将奖励举报有功人员，并保证举报人的信息不被泄露。

举报电话：(010) 88254396；(010) 88258888

传 真：(010) 88254397

E-mail: [dbqq@phei.com.cn](mailto:dbqq@phei.com.cn)

通信地址：北京市海淀区万寿路 173 信箱

电子工业出版社总编办公室

邮 编：100036

